

ER-ZIEHEN DURCH BE-ZIEHEN

**Entwurf eines ganzheitlichen Erziehungsmodells auf der Grundlage der
Individualpsychologie und der ostasiatischen Philosophie**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
des
Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg/Lahn

vorgelegt von

Hee-Tae Chae

aus Taegu, Korea

Marburg/Lahn 2004

Vom Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg
als Dissertation angenommen am: 8.4.2004

Abschluß der mündlichen Prüfung am: 8.7.2004
Betreuer: Prof. Dr. Karl Heinz Bönner
2. Gutachter: Prof. Dr. Klaus Rehbein

INHALTSVERZEICHNIS

1.	EINLEITUNG.....	7
2.	WARUM INDIVIDUALPSYCHOLOGIE IN VERBINDUNG MIT OSTASIATISCHER PHILOSOPHIE?	14
2.1	DER WESTEN UND OSTASIEN.....	14
2.1.1	Diskurs über den Orientalismus	14
2.1.2	Platon und Konfuzius	16
2.1.3	Orientalismus bei Hegel und Marx als Porträt westlicher Wertvorstellungen	19
2.1.4	Europäischer Zentrismus	22
2.1.5	Das Ostasiatische als Echo auf das Westliche.....	23
2.2	INDIVIDUALPSYCHOLOGIE UND OSTASIATISCHE PHILOSOPHIE	28
3.	GANZHEITLICHE IMPLIKATIONEN IN DER WISSENSCHAFTSTHEORIE	35
3.1	GANZHEITLICHE ANSÄTZE IN DER PSYCHOLOGIE	36
3.2	GANZHEITLICHE ANSÄTZE IN DER MEDIZIN	41
3.3	GANZHEITLICHE ANSÄTZE IN DER PÄDAGOGIK.....	46
3.4	SYSTEMISCHE UND KONSTRUKTIVISTISCHE ANSÄTZE IN DER PÄDAGOGIK	52
3.4.1	Der Begriff System.....	52
3.4.2	Der Begriff Kybernetik.....	53
3.4.3	Theorie lebender Systeme	54
3.4.4	Theorie sozialer Systeme.....	55
3.4.5	Implikationen für das Lehren und Lernen	56
3.4.6	Systemtheorie als Einheitswissenschaft	57
4.	INDIVIDUALPSYCHOLOGIE UND IHRE PÄDAGOGISCHEN GRUNDLAGEN.....	59
4.1	GRUNDLAGEN UND MENSCHENBILD DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE ADLERS ...	59
4.1.1	Unteilbare bio-psycho-soziale Einheit.....	59
4.1.2	Zielgerichteter Organismus in fortdauernder Bewegung und Veränderung	62
4.1.3	Selbst regulierendes System	65

4.2	INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE GRUNDBEGRIFFE IN SYSTEMTHEORETISCHER UND KONSTRUKTIVISTISCHER SICHT	67
4.2.1	Minderwertigkeitsgefühl	68
4.2.2	Kompensation	71
4.2.3	Lebensstil	73
4.2.3.1	Entstehung des Lebensstils	74
4.2.3.2	Lebensstil als Selbstreferenzielles System	75
4.2.3.3	Lebensstil als Erzeugung der Beziehungswirklichkeit	76
4.2.4	Gemeinschaftsgefühl	78
4.2.4.1	Biologische Wurzel des Gemeinschaftsgefühls	78
4.2.4.2	Gemeinschaftsgefühl als Voraussetzung der Lebenserhaltung	79
4.2.4.3	Gemeinschaftsgefühl als Modus der Entstehung von Beziehungswirklichkeit	82
4.3	INDIVIDUALPSYCHOLOGIE ALS BEZIEHUNGSETHIK	84
4.3.1	Metaphysische Komponente in der Theorieentwicklung und tiefenpsychologische Identitätsdebatte	84
4.3.2	Individualpsychologisches Verständnis für Metaphysik und Wissenschaft	87
4.3.3	Gemeinschaftsgefühl als individualpsychologische Metaphysik	89
4.3.4	Individualpsychologie als angewandte Ethik	91
4.3.4.1	Begriffbestimmung der Ethik	91
4.3.4.2	Gemeinschaftsgefühl als Urphänomen der Ethik	91
4.3.4.3	Ethische Grundsätze bei der Therapie	93
4.3.5	Psychische Gesundheit und Ethik	95
5.	DIE KONFUZIANISCHE ERZIEHUNGSLEHRE UND IHRE BEGEGNUNG MIT DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE	99
5.1	BEZIEHUNG ALS LEBENSFORM	99
5.2	DAS ORGANISMISCHE MENSCHENBILD	102
5.2.1	Leben in Wandlung	103
5.2.2	Leben als Zusammenspiel und Abhängigkeit voneinander	109
5.2.3	Mensch als Mikrokosmos	113
5.2.3.1	Die kosmologische Denktradition in Ostasien	115
5.2.3.2	Die kosmologische Denktradition im Westen	118
5.2.3.3	Die Erläuterung des Menschenbilds Alfred Adlers in der kosmologischen Denktradition von Leibniz	122
5.2.4	Das Weltordnungsprinzip »Tao« im Vergleich mit der »Prästabilierten Harmonie« und dem »Gemeinschaftsgefühl«	131
5.3	SPEKULATION ÜBER KONFUZIANISCHE BEZIEHUNGSETHIK IN DER INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHEN BEZIEHUNGSPÄDAGOGIK	136
5.3.1	Fünf zwischenmenschliche Beziehungen	137
5.3.2	Der Schlüsselbegriff »Jen«	144
5.3.3	Beziehungsfähigkeit als Menschennatur und ihre Entfaltung	149
5.3.3.1	Der eigene Willensentschluß zur Sittlichkeit	150
5.3.3.2	Die Entfaltung der menschlichen Güte durch Lernen	154
5.3.3.3	Die Umwelt als Einflußfaktor für die Moral des Menschen	156

6.	VERHALTENSSTÖRUNGEN UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN ALS BEZIEHUNGSSTÖRUNGEN: EINE BETRACHTUNG AUS INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHER UND KONFUZIANISCHER SICHT UND IHRE ERZIEHERISCHEN INTERVENTIONSMAßNAHMEN.....	159
6.1	ZUM BIOLOGISCHEN VERSTÄNDNIS VON VERHALTENSSTÖRUNGEN UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN AUS PSYCHOSOZIALER SICHT	159
6.1.1	Verhaltenstörungen und Lernbeeinträchtigungen als Konstrukt	159
6.1.1.1	Verhaltensstörungen	160
6.1.1.1.1	Moralisches Paradigma	160
6.1.1.1.2	Pathologisches Paradigma	161
6.1.1.1.3	Psychologisches Paradigma	162
6.1.1.2	Lernbehinderungen	163
6.1.1.2.1	Lernbehinderungen als schulorganisatorische und gesellschaftliche Bestimmungsgröße	164
6.1.1.2.2	Lernbehinderungen als Kategorie der Andersartigkeit	166
6.1.1.2.3	Wissenschaftliche Konstruktion von Lernbehinderungen	168
6.1.2	Zum Problem der medizinisch-pathologischen Ursachenerklärungen	170
6.1.2.1	Entstehungsgeschichte des Konzeptes Minimale Cerebrale-Dysfunktion (MCD) und seine Problematik	171
6.1.2.2	Learning Disability und Teilleistungsstörungen	173
6.1.2.3	Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS)	175
6.1.3	Problematik der Behandlung aus biologischer Sicht	178
6.1.3.1	Diätetische Behandlung	178
6.1.3.2	Medikamentöse Behandlung	180
6.1.3.2.1	ADS als absichtliche Erfindung für eine Pharmatherapie?	181
6.1.3.2.2	Effektivität und Nebenwirkungen der medikamentösen Behandlungen	183
6.1.4	Gegenwärtige Erkenntnisse aus der AD(H)S-Forschung	186
6.2	DAS INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE VERSTÄNDNIS VON VERHALTENSSTÖRUNGEN UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN UND DIE ERZIEHERISCHEN INTERVENTIONSMAßNAHMEN	188
6.2.1	Grundriss des individualpsychologischen Ansatzes über Verhaltens- und Lernstörungen	188
6.2.2	Verhaltens- und Lernstörungen als Folge von Entmutigung im Lebensstil	189
6.2.3	Neurowissenschaftliche Unterstützung des individualpsychologischen Ansatzes: Beziehungserfahrungen beeinflussen das Gehirn und den Lebensstil	191
6.2.3.1	Benutzungsabhängige Entwicklung des Gehirns und Lebensstil	192
6.2.3.2	Theorie des Minderwertigkeitsgefühls (Individualpsychologie) und der Stress-Belastung (Neurobiologie)	194
6.2.3.3	Psychosoziale Erfahrung und Entwicklungspsychopathologie	200
6.2.4	Intervention und Prophylaxe bei kindlicher Fehlentwicklung in erzieherischen Beziehungserfahrungen	203
6.2.4.1	Erziehung in der Familie	204
6.2.4.1.1	Soziale Beziehung zwischen Mutter und Kind	205
6.2.4.1.2	Ermutigung als Erziehungsprinzip in der Familie	206
6.2.4.1.3	Ermutigen heißt, von den Stärken ausgehen	208
6.2.4.2	Schulische Intervention	210
6.2.4.2.1	Die Gestaltung einer sozialen Schule	210
6.2.4.2.2	Verwirklichung der Ermutigungspädagogik	212
6.2.4.2.3	Gruppenpädagogik durch die Gestaltung der Klassengemeinschaft	215

6.3	DAS KONFUZIANISCHE VERSTÄNDNIS VON VERHALTENSSTÖRUNGEN UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNG UND DIE ERZIEHERISCHEN INTERVENTIONSMAßNAHMEN	218
6.3.1	Die Begriffe Gesundheit und Krankheit im alten Ostasien	219
6.3.2	Entwicklungsauffälligkeiten als Wechselbeziehungsstörung des Systems	220
6.3.3	Verhinderte Wirklichkeitskonstruktion	224
6.3.4	Beziehung als Frühförderung und Prophylaxe	229
6.3.4.1	Die vorgeburtliche Beziehung zur Mutter als Erziehung im Sinn der Frühförderung und Prophylaxe (Tai Kio).....	229
6.3.4.2	Familiäre Beziehungen als Erziehung	240
6.3.4.2.1	Die psychische Fürsorge als Grundstein der weiteren Erziehung	241
6.3.4.2.2	Die kindliche Pietät (Xiao) als Erziehungsprinzip	245
6.3.4.3	Die Beziehungen in der Schule	249
7.	ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN UND SCHLUSSBEMERKUNGEN	254
7.1	ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN	254
7.1.1	Erziehen heißt Auswirkenlassen in den Beziehungen	254
7.1.2	Beziehung als Vorbeugung und Heilung.....	261
7.2	SCHLUSSBEMERKUNGEN	266
	LITERATUR.....	269

1. EINLEITUNG

Kinder werden, unabhängig von ihrem Willen von der Welt und Zeitepoche, in die sie geboren werden, geprägt. Sie erleben die von ihnen vorgefundene Welt durch Auseinandersetzung mit vorhandenen sozialen und materiellen Lebensbedingungen. Die Frage danach, wie ein Kind sich entwickelt, darf somit nicht auf die Frage beschränkt werden, welche biologisch-sozialen Lebensbedingungen ihm gegeben sind. Genauso wichtig ist auch die Frage, wie das Kind diese Lebensbedingungen für sich nutzt. Neben den Umweltanforderungen ist die Fähigkeit eines Kindes, sich in der vorgefundenen Welt zurechtzufinden, ein wichtiges Kriterium, um den Prozess der Entstehung und Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit zu verstehen.

Das vergangene Jahrhundert, das den Hintergrund für die heutige Kinderwelt bildet, war für die Menschheit eine Zeit, in der sich die Lebensbedingungen durch die Entwicklungen moderner Technologie in allen Bereichen der Gesellschaft schnell verändert haben: Reichtum, Befriedigung von Konsumbedürfnisse und vor allem Gewährleistung individueller Freiheiten und Rechte. Aber es war für den Menschen auch eine Zeit, in der er sich den allzu schnell verändernden Lebensverhältnissen anpassen und sich demzufolge unausweichlich mit den Veränderungen im mentalen, soziokulturellen und ökologischen Bereich auseinandersetzen musste.

Indem der Mensch mit moderner, technisch-industrieller Gewalt seine Umwelt aggressiv verändert hat, ist er der größte Feind der Natur geworden, gerade der Natur, die früher seinen Ahnen als Vorbild zum Leben diente und in ihnen ästhetische Gefühle für ihre Schönheit erweckte. Kinder, die die heutige Zeit erleben, haben demzufolge nur begrenzte Möglichkeiten, eine grundsätzliche Verbundenheit mit ihrer ökologischen Umwelt zu entwickeln und den natürlichen Rhythmus des vielfältig zusammengesetzten Ökosystems im Gleichgewicht zu erfahren. Es fällt ihnen schwer, Natur als »natürlich« zu konstruieren, weil die Natur nicht mehr natürlich ist.

Der Mensch entfremdet sich aber nicht nur von der Natur. Unsere Dienstleistungsgesellschaft, die sich auf der Basis von Naturbeherrschung entwickelt hat, wurde vielfältig ausdifferenziert und Produktionsweisen zunehmend automatisiert. Die neue Erwerbs- und Produktionskultur erfordert spezifiziertere Leistungen, die in hoch spezialisierte Arbeitsbereiche passen sollen, und mehr Konkurrenzfähigkeit, die das

Überleben im begrenzten Arbeitsmarkt ermöglichen. „Der Mensch wird nicht mehr ganzheitlich gefordert, sondern nur als Rollenträger gebraucht“ (Bönner 1971, 177). Erziehung und Ausbildung wurden in verschiedene Lernbereiche und Lernziele aufgeteilt, um günstige Vorbedingungen für den gesellschaftlichen Konkurrenz- und Leistungskampf zu schaffen. Rücksichtsloses Konkurrenzverhalten erzeugt in allen gesellschaftlichen Bereichen immer mehr Verlierer, setzt damit „eine normative Gedankenwelt verlorener Sicherheit, gebrochenen Vertrauens und auch Verdichtungen verletzter Vorstellungen vom lebenswerten Leben“ voraus (Beck 1986, 37). Kinder sind heute einer „Kampfarena rivalisierender Sinnwelten“ (Olk, zit. n. Beck, 49) ausgesetzt, die immer höhere Maßstäbe an Leistung anlegt. Das macht es für Kinder schwer, eine auf dem Prinzip kooperativen Zusammenlebens und Ko-Evolution basierende Welt zu verstehen. In einer Kampfarena sind Sieger unausweichlich die Feinde der Verlierer. Solange der Mensch in einer Kampfarena lebt, solange entfernt er sich von seinen Mitmenschen. Diese Umwelanforderung schwächt die von Natur aus angeborene kindliche Fähigkeit, anderen Zuneigung entgegen zu bringen. Nicht nur die natürliche Umwelt, sondern auch die menschliche Natur wurde somit entfremdet.

Das konventionelle Deutungs- und Lebensmuster der Moderne hat weitgehend auf das familiäre Leben eingewirkt. Seit der Trennung der Arbeits- von der Familienwelt durch die wirtschaftlichen und sozialen Anforderungen wurde die Familie immer weiter verkleinert, wandelte sich somit auch das Familienklima, die Elternschaft und Geschwisterkonstellationen. Dieser Strukturwandel hat auch auf die traditionellen sozialen Funktionen der Familie Auswirkungen: In der modernen Kleinfamilie wird im Vergleich zur traditionellen Großfamilie die Übermittlungsfunktion des kulturellen Erbes eingeschränkt, wodurch sich die heutige Familie mit ihren Mitgliedern immer mehr von alten Traditionen löst. Das Leben der einzelnen Personen in einer Familie hängt mehr und mehr an der eigenen Biographie. Der Familie geht durch das Fehlen strukturellen Bedingungen Erziehungsmöglichkeit verloren. In der Einkind- oder Kleinfamilie bietet sich dem kindlichen Leben keine Gelegenheit, Ganzheit in der menschlichen Beziehung, sowie Brüder- und Geschwisterliebe oder ein soziales Leben mit mehreren Generation zu erfahren. Die Kinderwelt ist also in vieler Hinsicht reduziert und aufgespalten. Der Verschleiß an materiellen und ideellen Werten entwurzelt den Menschen und bedroht sein Recht auf Tradition, seine Möglichkeit des Rückgriffs auf die Vergangenheit.

Für diesen Vorgang des Werte- und Systemwandels prägte Ulrich Beck Mitte der achtziger Jahre den Begriff »Risikogesellschaft«. Dies meint eine Gesellschaft, eine Lebenswelt, in der wir und unsere Kinder leben und „in der uns (jedoch) keine allgemein anerkannten Wahrheiten mehr darüber Auskunft geben können, wie wir unser Leben gestalten sollen“ (Henke 1997, 17).

Das »Risiko« durchdringt alle Lebensbereiche, darunter besonders die Erziehung und Bildung. Die alltäglichen Probleme wie Gewalt, Sucht, rechtsextremistisches Verhalten, Burn-out, Mobbing und Verhaltensstörungen bei Kinder und Jugendliche sind nicht nur eine Frage der „erzieherischen Unsicherheiten und Hilflosigkeiten“ (Speck 1997b, 513), sondern eine der wertunsicheren Gesellschaft, die eine pathologische Gesellschaft widerspiegelt:

„Jede Krise der Wertorientierung bewirkt auch eine Erziehungskrise. Unsicherheit beim Werten führt auch zur Unsicherheit beim Erziehen. Eine wertunsichere Gesellschaft ist auch eine erziehungsunsichere Gesellschaft“ (Brezinka 1993, S.12).

Die gesamte Entwöhnung des Menschen von den überweltlichen und weltlichen Ordnungen (vgl. Bönner, 176), deren Merkmale bereits bei der wissenschaftlichen Revolution in 17. Jahrhundert zu finden sind, bedeutet für die abendländische Zivilisation einen ungeheuerlichen Wandel ihrer Weltanschauung. Durch eine überprogrammierte, unaufhörliche Wachstums- und Konsumgier neigt die moderne Gesellschaft zu einseitigen Wertvorstellungen – ein Teil des Ganzen gilt mehr als die Ganzheit (Reinisch 1990, 11f.), Ausbeutung der Naturschätze mehr als Bewahrung, Konkurrenzfähigkeit mehr als Kooperationsfähigkeit, rationale Erkenntnis mehr als intuitive Weisheit, Wissenschaft mehr als Religion (vgl. Capra 1983, 31-48) und schließlich wurde innerhalb der wissenschaftlichen Arbeit die teilend-analysierende Strömung höher als die einend-synthetisierend bewertet.

Ein Kind entwickelt sich im integrierenden und interagierenden Prozess mit allen gesellschaftlichen Bestandteilen, nämlich in den Beziehungen mit anderen in Familie, Schule und verschiedenen sozialen Gruppen und lernt in solchen Beziehungen gleichzeitig die kulturellen Constrains. Sein Erleben ist jedoch intuitiv und ganzheitlich, und eben mit diesem Verständnis versucht es, sich die Dinge der Welt anzueignen.

Wenn die Gesellschaft keine umfassende Einstellung zur Verfügung stellt und keine Befriedigung bio-psycho-sozialer Bedürfnisse sicherstellen kann, werden seine Aneignungsprozesse und Beziehungen zu dieser Welt gestört, „dort kommt es zum Kampf – und in der Folge zu Gewalt, zur psychischen oder körperlichen Erkrankung oder zur Sucht“ (Reinisch, 14). Bei der Frage nach der Erziehung und Therapie von Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich dabei nicht bloß um individuelle Phänomene, sondern um eine Interaktion und Wechselbeziehung zwischen den Betroffenen und deren Umwelt.

Daneben spielt auch die Kultur eine wesentlich prägende Rolle für die Ausbildung kindlicher Wertvorstellung. Kultur wird in diesem Sinne zur zweiten Natur. Die Einseitigkeit der dominierenden Wertvorstellung beruht einerseits auf dem ethischen Verlust der „Möglichkeit zum gemeinsamen Handeln“ und dem daraus folgenden „Mangel an Gemeinsinn“ (Dehner 1998, 30) und andererseits auf weltanschaulichen

Einbußen der Ganzheitssicht, in der die Welt im Hinblick auf Zusammenhänge und Integration betrachtet wird und alle biologischen, psychologischen, soziokulturellen Phänomene als miteinander verbunden und voneinander abhängig angesehen werden.

Auf Grund dieser Fragestellung möchte die Arbeit die Behandlung verhaltensauffälliger und lernbeeinträchtigter Kinder aus der Sicht der Individualpsychologie und der ostasiatischen Denktradition untersuchen, wobei versucht wird, beide Richtungen aufeinander zu beziehen.

Dazu wird zunächst die westliche und ostasiatische Denktradition verglichen und untersucht, wo die Unterschiede zwischen Westen und Osten in Bezug auf Weltkonstruktion und Menschenbild liegen.

Dabei werden auch notwendigerweise die gegenseitigen Wechselbeziehungen betrachtet, wie die europäische Zivilisation ihre Beziehung zu Anderen (wie z.B. dem Osten) konstruiert und umgekehrt. Die Orientalismus-These deutet an, dass die komplexen Vorstellungs- und Deutungssysteme des Abendlandes, denen – so nach Said (1978) – der Gedanke, die europäische Identität sei allen nichteuropäischen Kulturen und Völkern überlegen, inne wohnt, Gefahr laufen, einen individuellen Herrschaftsstil und Autorität über Andere im Alltagsleben zu begünstigen. Betrachtet wird die Geschichte des westlichen Imperialismus und die eurozentrische geistige Strömung, welche auf die Beziehungsgestaltung zwischen Ich und Du im Westen Auswirkungen haben können, auch wenn die genaue Form der Wirkung nicht exakt zu bestimmen ist.

Eine polarisierte Betrachtung beachtet aber nicht nur die Unterschiede, sondern versucht, Möglichkeiten anzubieten, in der die unbewusste Hälfte der Wertvorstellungen ins Bewusstsein dringen könnte. Mit Govindas Worten:

„Der Osten entdeckte die ewige Wiederkehr derselben Bedingungen und ähnlicher Ereignisse. Der Westen entdeckte den Wert der Einzigartigkeit jedes Ereignisses und jeder existentiellen Situation. Der Osten hielt seinen Blick auf den kosmischen Hintergrund gerichtet; der Westen auf den individuellen Vordergrund. Das vollständige Bild aber vereint Vordergrund und Hintergrund, indem er beide zu höherer Einheit verschmilzt“ (Govinda 1977, 124).

Die Verbindung von Individualpsychologie und ostasiatischer Denktradition ist der Versuch, Hintergrund und Vordergrund zu vereinen.

Durch metatheoretische Überlegungen wird in einem weiteren Teil die Problematik von Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen in einer wertunsicheren Gesellschaft untersucht. So werden zunächst die Gegensätze zwischen analytisch-zerstückelnder und ganzheitlicher Betrachtungsweise in der Wissenschaft betrachtet. Vor allem ist die zu starke Detailorientierung der gängigen Naturwissenschaften und die daraus folgende Reduktion von komplexen Phänomenen auf ihre einfachsten Elemente aus ganzheitlicher Sicht zu kritisieren. Als Überbrückung dieses Gegensatzes wird der

systemisch-konstruktivistische Ansatz, der als der von den Naturwissenschaften ausgehende ganzheitliche Ansatz verstanden werden kann, vorgestellt. So wird die Integration von notwendiger wissenschaftlicher Analyse und psychologischer Synthese möglich, „bei der alle diese Faktoren in ihren Beziehungen zueinander, in ihrer strukturellen Verknüpfung und in ihrer wechselseitigen Bedingtheit gesehen werden müssen“ (Bönner 1971, 36). Die Position dieser ganzheitlichen Ansicht in der Wissenschaft wird jeweils innerhalb der Psychologie, Medizin und Pädagogik betrachtet.

In Kapitel 4 und 5 stehen Individualpsychologie und ostasiatische Denktradition unter besonderer Berücksichtigung des ganzheitlichen Aspektes ihrer Weltanschauung, Menschenbilder und Erziehungsziele im Mittelpunkt.

Besonders die individualpsychologischen Grundbegriffe werden mit systemtheoretischen und konstruktivistischen Termini dargestellt, wobei systemtheoretische und konstruktivistische Positionen in den individualpsychologischen Grundannahmen gesucht werden.

Dabei gehen Begriffe wie Beziehung, Kommunikation, Verknüpfung der Menschen miteinander und interaktive Konsensbildung explizit oder implizit von individualpsychologischen und systemisch-konstruktivistischen Grundlagen aus. Das Gemeinschaftsgefühl, welches Gemeinschaftshandeln, Akzeptanz und Konsens zwischen Systemen ermöglicht, wird somit in diesem Kapitel als Grundlage aller Ethik im Sinne einer Reflexion über die Berechtigung der Anwesenheit des anderen betrachtet und damit als ethische Position der Individualpsychologie dargestellt.

Darauf begegnet die Individualpsychologie als Beziehungspsychologie den konfuzianischen Beziehungslehren. Der Schlüssel zur ostasiatischen Denktradition wird hier in den konfuzianischen und taoistischen Klassikern gesehen. Die Gegenüberstellung von Konfuzianismus und Individualpsychologie erscheint zunächst unpassend. Während Adler sein Menschenbild aus religiösen und moral-philosophischen Spekulationen ableitet, erscheint der Konfuzianismus eher als Morallehre oder Moralphilosophie, im Extremfall sogar als Religion. Die konfuzianischen Beziehungslehren sind aber nicht bloß Verhaltensregeln, sondern eine Urpsychologie, die sich aus der Logik des Zusammenlebens und aus der sozialen Natur des Menschen ergab, so wie die Individualpsychologie.

Besonders die kosmologische Denktradition, in der alle zwischenmenschlichen Verhältnisse und das Verhältnis des Menschen (Mikrokosmos) zur Gemeinschaft oder Natur (Makrokosmos) auf eine ganzheitliche und organische Grundlage gestellt wird, liefert einen weltanschaulichen Treffpunkt zwischen Konfuzianismus und Individualpsychologie. Dieser Treffpunkt wird durch die These der Monadologie von Leibniz erreicht, die einerseits direkt auf die antike-chinesische Philosophie zurück ging, andererseits über die Tradition der Naturphilosophie des deutschen Idealismus und der

Romantik und die Tradition der Virchowschen Sozialmedizin in die Individualpsychologie einmündete. Der Mensch wird in seiner ursprünglichen Sozialität mit seinem Seelenleben im Konfuzianismus und in der Individualpsychologie als einheitliches Individuum gesehen. Diese Gemeinsamkeit ermöglicht es die konfuzianische Ideenwelt individualpsychologisch zu interpretieren. So wird jedem Abschnitt dieses Kapitels eine individualpsychologische Entsprechung gegenüber gestellt.

Im letzten Kapitel versuche ich das bis hierher entworfene Bild des Menschen als soziales Beziehungswesen auf die Störungsbilder Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigung bei Kinder und Jugendlichen anzuwenden. Dabei sind diese Störungsbilder nicht bloß als individuelle Symptome, die je nach Beobachter als moralisch, pathologisch, psychologisch oder auch gesellschaftlich-politisch konstruiert werden können, sondern als soziale Symptome für fehlende oder gestörte soziale Beziehungen dargestellt.

Die Arbeit geht durchaus von der Annahme aus, dass der Mensch ein Beziehungswesen ist, weist somit darauf hin, dass der Mensch sich in Beziehungen entwickelt und auch durch Beziehungen krank wird oder geheilt werden kann. Beziehung ist in dieser Arbeit ein Begriff, der alle Möglichkeiten der erzieherischen und therapeutischen Tätigkeit voraussetzt. Dabei wird nicht vergessen, dass bloße Betonung der Beziehungen allein keine Wissenschaft ist, sondern eher eine Predigt sein kann. „Wissenschaft fängt erst an, wenn wir einen Gedankengang gefunden haben, der alle Beziehungen einer bestimmten Person unter einem Gesichtspunkt vereinigt“ (Adler 1994, 31).

Die Individualpsychologie hat in ihrem wissenschaftlichen Gedankengang festgestellt, dass „im Seelenleben eines jeden Menschen ein Streben von unten nach oben vorhanden ist“ (ebd.). Streben ist eine seelische Dynamik zur Aufwärtsentwicklung, deren Quelle im Bewusstsein der Unvollkommenheit und Unsicherheit liegt. Aus ostasiatischer Sicht wird das menschliche Seelenleben als dynamische Wechselwirkung der polarisierten Kräfte definiert, die das (seelische) Gleichgewicht zum Ziel hat. Die Betrachtungen der beiden Lehren über das menschliche Seelenleben vereinigen somit unter dem gleichen Gesichtspunkt das Streben nach seelischer Ausgeglichenheit.

Aus der sicheren Erfahrungen des Rückhaltes in den sozialen Beziehungen, idealerweise in der Familie, entwickelt der Mensch den Mut, sich und seinen Wertvorstellung treu zu sein, andere als Mitmenschen anzunehmen und für den als richtig empfundenen Standpunkt einzutreten. Andernfalls leidet man an seelischem Ungleichgewicht, einem Mangel an »Common sense« (ebd., 107) oder Gemeinschaftsgefühl, ostasiatisch ausgedrückt, einem Mangel an Jen (Humanität, Menschlichkeit, Menschenliebe).

Annehmende Beziehung ermöglicht die Entwicklung der angeborenen Fähigkeit, sich einzufühlen, zu erwecken und herauszuziehen. Das Wort »herausziehen« entspricht der

etymologischen Bedeutung vom Wort »erziehen« (er- = heraus). Die Herausziehung der angeborenen sozialen Kompetenz ist somit nur durch Beziehung möglich. Der Haupttitel »ER-Ziehen durch BE-Ziehen« bestimmt in diesem Sinne den Charakter der Arbeit.

Die Bedeutung der Verbindung zwischen Individualpsychologie und ostasiatischer Philosophie besonders dem Konfuzianismus liegt darin, dass sie m.E. bisher einmalig in der Forschungslandschaft dasteht. Die Überlegung auf diesem Thema lässt sich auf meine unveröffentlichte Diplomarbeit (vgl. Chae 1995) zurückführen, in der der Versuch unternommen wurde, um einen Erklärungsansatz für die Entstehung und eine Interventionsmaßnahme der Hyperaktivität in der Individualpsychologie Alfred Adlers zu suchen und deren Anwendungsmöglichkeit in einer konfuzianischen Erziehungsumwelt zu untersuchen.

Basierend auf meiner Diplomarbeit wurde die vergleichende Untersuchung noch vertieft und erweitert. Durch die Zusammenstellung der Aspekte zweier sozialer Autoren, Alfred Adler und Konfuzius, wird auch versucht, Verständnis für die komplexen Beziehungszusammenhänge unseres Daseins zu wecken und grundlegende Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, die das Geschehen des Lebens bestimmen, um schließlich einen besseren Erziehungsweg für Kinder und Jugendliche mit Verhaltens- und Lernstörungen vorzuschlagen. Im Rückgriff auf Individualpsychologie und Konfuzianismus wird die Erziehung zur psychohygienischen Prophylaxe, zusätzlich gekennzeichnet durch sozialtherapeutisches Engagement.

2. WARUM INDIVIDUALPSYCHOLOGIE IN VERBINDUNG MIT OSTASIATISCHER PHILOSOPHIE?

2.1 Der Westen und Ostasien

2.1.1 Diskurs über den Orientalismus

Was können ostasiatische Vorstellungen zu den weltanschaulichen, moralischen und pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Ideen beitragen, die heute durch den gesellschaftlich tiefgreifenden Strukturwandel „eher Resignation und Hilflosigkeit nach sich zu ziehen scheinen“ (Speck 1996, 9)? Brezinka hat in seinem Buch „Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft“ (1993) die Ursache der heutigen Orientierungs-, Wertungs- und Erziehungskrise in drei Leitgedanken zusammengefasst: „Der Rationalismus, verstanden als einseitige Überschätzung der Vernunft; der Individualismus, verstanden als einseitige Überbetonung der Interessen des Einzelmenschen; und der Hedonismus, verstanden als einseitige Überbewertung von Lust, Vergnügen und Genuß als höchste Güter“ (ebd., 15). Wenn man diese Hypothese von Brezinka als richtig ansieht, könnte man nur dadurch aus der Krise herauskommen, dass man wieder zu Sicherheit in der Wertorientierung verhilft. Was kann dabei aus der ostasiatischen Vorstellungswelt entnommen werden?

Bevor wir nach Orientierungshilfen für die fremde Kultur suchen, müssen wir die Frage stellen, ob es überhaupt möglich ist, westliche Denktraditionen mit anderer Kultur so zu vergleichen, dass das von wissenschaftlichem und praktischem Nutzen ist. Die Beziehungsgeschichte des Westens zu fremden Zivilisationen lehrt uns, dass eine Kultur gegenüber einer anderen nie objektiv, sondern nur im Rahmen eigener Interpretationen damit umgeht. Die Geschichte der Beziehung Europas zu Ostasien repräsentiert die Geschichte der intellektuellen, künstlerischen und politischen Wahrnehmung, in der sich eher europäisches Denken als ostasiatische Realität zeigt. Edward Said hat durch seine Orientalismus-These behauptet, der Orient sei nur eine Erfindung der Europäer zur politischen und kulturellen Legitimation ihrer expansionistischen Bestrebungen (Said 1978).

In der Tat dienten die Reisen der Europäer des 18. Jahrhunderts vor allem der Erschließung neuer Handelswege und Entdeckung der Naturvölker, während die des 19. Jahrhunderts bewaffnete und gut ausgerüstete Expeditionen waren, die den Orient der Wissenschaft oder gegebenenfalls der Industrie erschließen sollten. Daneben war die Mission auch enger Weggefährte des Kolonialismus – mit dem Evangelium wurde

deshalb immer auch europäische Christenheit importiert, und in den Kirchen Asiens wurde mit dem Evangelium auch die in Europa und Lateinamerika gewachsene Zivilisation übergestülpt. So verraten die westliche Politik, Religion, Kulturwissenschaft und Literatur, die vom Orient handelten, alles über den Westen, also über die okzidentale Sichtweise des Orients, aber nichts über ihr eigentliches Thema:

„The Orient was Orientalized not only because it was discovered to be „Oriental“ in all those ways considered commonplace by an average nineteenth-century European, but also because it could be – that is, submitted to being – made Oriental“ (Said, 5).

Objektivität muss immer über die Subjektivität der betrachteten Kultur zurückgewonnen werden (Reich u. Wie 1997, 5). Der Orient war also kein freies Objekt des Denkens und Handelns, sondern wurde zu einem fiktionalen Topos, so dass es schwerer wurde, die Wirklichkeit näher zu fassen.

Dem Orientalismus wohnt eine solche Autorität inne, dass niemand – nicht nur Europäer, sondern auch Ostasiaten selbst – ohne den Einfluss des westlichen Orientalismus über den Orient schreiben oder nachdenken kann. Dies liegt vor allem daran, dass Ostasien selbst durch die Attraktion der wirkungsmächtigen Wissenschaft des modernen Westens seine alte Weltansicht verdrängt hat, und somit die meisten ostasiatischen Intellektuellen, die von westlicher Wissenschaft geprägt worden sind, nun ebenfalls westlich interpretieren. Manche Werte, die von der ostasiatischen Wirklichkeit geformt werden, sind bereits durch den Orientalismus als unvernünftig, irrational und unwissenschaftlich verurteilt. Das Ostasiatische, das dem Westlichen geliefert wird, ist das europäisierte Ostasien, das durch den Orientalismus interpretiert wurde. Orientalismus ist somit kein richtiger Zugang zu ostasiatischer Wirklichkeit. Wenn wir die ostasiatische Kultur näher betrachten möchten, ist es eine unausweichliche Voraussetzung, die Konstruktion des Orientalismus zu entziffern.

Der Orientalismus zeigt uns auch, wie sich die westliche Zivilisation das Fremde vorstellt und deutet. Der Osten bedeutet für den Westen etwas sozial Anderes, zu dem der Westen in ständiger Beziehung steht. Diese komplexen Vorstellungs- und Deutungssysteme der äußeren Kultur über das Andere hat sich auch wiederum auf die Werteinstellungen des Individuums, das in permanenter Auseinandersetzung mit der sozialen und kulturellen Umgebung steht, ausgewirkt. Der Orientalismus bietet uns dabei eine Spur, die zeigt, wie der westliche Rationalismus, Individualismus und Hedonismus die sozialen Beziehungen zu dem Anderen gestört haben und warum das Anderssein des Anderen von ihm nicht toleriert wird.

Vorschläge zur Neu-Orientierung der Werte können nur nutzen, wenn sie zu Selbstreflexion und wieder zum Bewusstsein seiner selbst führen. Ohne Selbstkritik wäre

es unmöglich, die Kenntnis fremder Kulturen zur Herausbildung jener Prinzipien des sozialen Lebens zu verwenden.

2.1.2 Platon und Konfuzius

Edward Said hat sicher dazu beigetragen, die historische Quelle und Substanz der westlichen Herrschaftsideologie zu ermitteln, und das gilt auch einigermaßen für Ostasien, das auch den Kolonialismus miterlebte. Im Mittelpunkt seiner Kritik stehen grundsätzlich die Verhältnisse im Mittleren Osten. Bei der Konkretisierung des Orientalismus-Diskurses aus ostasiatischer Sicht muss eine andere geschichtliche Materie dargelegt werden. Somit möchten wir versuchen, die Geschichte des westlichen Vorurteils gegenüber Ostasien bis zur griechischen Antike zurückzuverfolgen.

Sowohl das Athen des 5. Jahrhundert v.Chr. wie das alte Nordchina des 6. Jahrhundert v.Chr. mit ihren großen, nachwirkenden Gestalten Platon (427-347 v.Chr.) und Konfuzius (551-479 v.Chr.) scheinen so sehr in ihrem jeweiligen Kulturkreis eingebunden zu sein, dass ein vergleichender Brückenschlag uns absurd erscheinen mag. In diesem ursprünglichen Unterschied zwischen beiden Kulturen begann möglicherweise das unüberwindbare Unverständnis, das den späteren Orientalismus erst möglich machen würde.

Zunächst ist festzustellen, dass die erste umfassende zwischen Subjekt und Objekt unterscheidende Erkenntnistheorie von Platon stammt. Was Erkenntnis bedeutet und wie Erkenntnis sich vollziehen sollte, versucht er in seinem berühmten »Höhlengleichnis« (vgl. *Politeia*, 532-533) zu erhellen. Menschen gleichen nach Platon Gefangenen, die in einer Höhle gefesselt sind und an den Wänden nur die durch ein Feuer verursachten Schattenbilder von Gegenständen sehen. Gelänge es jemandem, sich von den Fesseln zu befreien und an das Tageslicht zu gelangen, sähe er die Welt, wie sie »wirklich« ist, beschienen von der Sonne. Die Dinge, wie sie »wirklich« sind, ihrem Wesen nach, sind für Platon die Ideen. Was wir mit unseren Sinnen von der Welt wahrnehmen, sind nur die Abbilder dieser Ideen. Die Abbilder sind vergänglich und veränderlich in Form und Aussehen, die Ideen selbst aber ewig und unveränderlich. So entsteht ein Dualismus: ein Spannungsverhältnis zwischen unveränderlichem und veränderlichem und zwischen besserem und schlechterem Sein. Für Platon war eine künstlerische Produktion, z.B. eine Dichtung, eine geschickte Täuschung:

„Ich erfuhr also auch von den Dichter in kurzem dieses, daß sie nicht durch Weisheit dichten, was sie dichten, sondern durch eine Naturgabe und in der Begeisterung, eben wie die Wahrsager und Orakelsänger. [...]“ (Des Sokrates Apologie, 22b-c).

Platon hatte die Dichter deswegen aus dem Staat verbannen wollen, weil sie die Mimesis der Mimesis herstellen, also sich dem Wahren der Ideen noch weniger annähern als der in der Sinnenwelt befangene Mensch des Alltagslebens.

In gleichem Sinne wendet sich auch Platons Dialog »Phaidros« (vgl. 274b-275b) gegen die Schrift zunächst in Form einer von Sokrates vorgebrachten Erzählung. Hier preist der ägyptische Gott Theuth König Thamus die von ihm erfundene Schrift „als Mittel für den Verstand und das Gedächtnis“ (ebd. 274e) an. Die ablehnende Antwort des Königs mobilisiert Argumente, die der „Logo- und Phonozentrismus“ (Derrida 1983) später verinnerlichen wird:

„[...] diese Erfindung wird der Lernenden Seelen vielmehr Vergessenheit einflößen aus Vernachlässigung des Gedächtnisses, weil sie im Vertrauen auf die Schrift sich nur von außen vermittels fremder Zeichen, nicht aber innerlich sich selbst und unmittelbar erinnern werden. Nicht also für das Gedächtnis, sondern nur für die Erinnerung hast du ein Mittel erfunden. Und von der Weisheit bringst du deinen Lehrlingen nur den Schein bei, nicht die Sache selbst. Denn indem sie nun vieles gehört haben ohne Unterricht, werden sie sich auch vielwissend zu sein dünken, obwohl sie doch unwissend größtenteils sind und schwer zu behandeln, nachdem sie dünkelse geworden sind statt weise“ (Platon, Phaidros 275a-b).

So befindet sich die Schrift als Kunst am Ende einer hierarchischen Reihe, die mit der Idee beginnt: Idee, Seele, Stimme, Rede, Schrift (vgl. Derrida 1983, 34).

In China bietet sich ein ganz anderer Anblick, der für Platon schwer vorstellbar wäre. Die Darstellung fängt mit einem Gedicht an:

„Ein Entenpaar ruft Wechsellaute,
Auf Stromes Insel hat's gebaut.
Still, sittsam ist die reine Maid,
Des hohen Fürsten würd'ge Braut.
Seerosen schwimmen mannigfalt,
Und links und rechts durchfährt man sie.
Still, züchtig ist die reine Maid;
Wach und im Schlaf begehrt' er sie.
Und fand er nicht, die sein Begehrt,
Wach und im Schlaf gedacht' er der,
Ach wie so sehr, ach wie so sehr!
Und wälzt' und wand sich hin und her.
.....“

Das obige berühmte lyrische Gedicht »Dscheu nan« stammt aus dem ersten Kapitel des »Schi-king« (Konfuzius, 65). Schi-king ist das älteste kanonische Liederbuch Chinas und war die wichtigste poetische Arbeit, die Konfuzius selbst aus 305 Gedichten, die schon lange vor ihm entstanden waren, ausgewählt und bearbeitet hatte und als der dritte der fünf Klassiker eingestuft wird. Anstatt Götter und Helden zu glorifizieren, wie die andere Kulturen gewöhnt waren, berichten viele dieser Gedichte vom alltäglichen Leben der Menschen, ihren Sorgen und Freuden, ihrer Arbeit und ihren Feiern. Über die moralische Quintessenz des Liederbuches hat Konfuzius in dem Buch Lun-yü (Gespräche) genannt:

„Des Liederbuchs (Schi-king) dreihundert Stücke sind in dem einen Wort befasst: Denke nicht Arges!“ (2/2)¹.

Für ihn waren die Lieder auch ein Erziehungsmittel, wie er oft gegenüber seinem Sohn betont:

„Wenn man die Lieder nicht lernt, so hat man nichts zu reden“ (Gespräche, 16/13);

„Ein Mensch, der nicht das Dschou Nan und Schau Nan² treibt, ist der nicht, gleich als stünde er mit dem Gesicht gerade vor der Wand?“ (Gespräche, 17/10).

Das Buch des Liedes war für Ostasiaten nicht nur ein Hauptwerk für die Charakterbildung, sondern auch ein Buch, mit einem politischen tieferen Sinn. China war ein ungeheurer Kontinent mit großem Chaos, in dem die verschiedenen Völker und Kulturen miteinander kommunizierten. Es wäre nicht möglich gewesen, die gesamte Situation von Gesellschaft und Politik mit einer logischen Erkenntnis zu erklären und zu begreifen. Chinesen brauchten nicht eine logische und rationale Erkenntnis, sondern eine intuitive und poetische Kreativität, um einen Einblick in die Welt zu gewinnen. Diese Deutung kommt von Konfuzius:

„Der Meister sprach: Meine jungen Freunde, warum beschäftigt ihr euch nicht mit der Poesie? Die Poesie ist geeignet, die Phantasie anzuregen, sie hält uns das Leben in einem Spiegel zur Betrachtung vor und reinigt dadurch die Gefühle; sie erweckt soziale Gesinnungen, sie entfacht den Groll gegen Ungerechtigkeit und Falschheit, sie läßt gute Vorsätze zu sittlichem Handeln in Familie und Staat entstehen. Und außerdem erweitert sie unsere Kenntnis der ganzen organisierten Welt“ (Gespräche, 17/9).

Auf den Wert der Poesie wird hier für Menschenkenntnis, Weltauffassung und daraus folgender Gewandtheit des Benehmens in allen Lebenslagen hingewiesen. Aber Wissen, das nicht in die Praxis umgesetzt wird, ist auch tot.

„Drehundert Verse aus dem Liederbuch aufzusagen und doch keinen Erfolg in einem öffentlichen Amt zu haben und nicht in der Lage zu sein, selbständig zu handeln, wenn man zur Erfüllung einer Aufgabe ausgesandt wird: was nützen da die vielen Verse?“ (Gespräche, 13/5)

Im alten China waren deshalb die größeren Staatsmänner meistens hervorragende Dichter, weil die poetische Schaffenskraft eines der wichtigsten Prüfungsfächer bei der Auswahl von Staatsbeamten war. Chinesen glaubten, dass poetische Kreativität, politische Fähigkeit und Persönlichkeit eng miteinander verbunden und gegenseitig wirkungsreich waren.

Während im alten China ein Dichter als Mensch, der „in seinem Geist das ganze Universum umfaßt und alles Seiende betrachtet“ (Sima Xiangru, 179-117 v.Ch.),

¹ Zu den Zitate aus den „Gesprächen“ von Konfuzius siehe z.B. Wilhelm, Moritz und Multi-Lingual Web Site of Confucius Publishing, deren deutsche Übersetzungen hier im Einzelfall geprüft und zum Teil geändert werden. Die erste Zahl in der Klammer bezieht sich auf das Kapitel, die zweite auf die Eintragung.

² Dschou Nan und Schau Nan sind die beiden ersten Kapitel des Schi-king.

anerkannt war, verurteilte Platon sie als Lügner, die Kinder nicht anhören sollten und nicht „in ihrer Seele Ansichten aufnehmen (sollen), die vielfach in Widerspruch stehen mit denen, die sie in reiferen Jahren unserer Meinung nach haben sollen“ (Politeia, 377b). Die Ablehnung der Kunst führt nun zur Distanzierung von Homer, dem Ausgangspunkt der Dichtung, Erziehung und Bildung. Nach Platon soll den späteren Wächtern Askese, Mut und Tapferkeit gelehrt werden. Es soll vermittelt werden, was den Kampfmuth steigert und die Angst vor dem Tod nimmt (vgl. Politeia, Drittes Buch). Deshalb sollten Dichter, die Götter mit menschlichen Schwächen zeigen, aus der Erziehung und schließlich aus dem altgriechischen Staatswesen verbannt werden.

2.1.3 Orientalismus bei Hegel und Marx als Porträt westlicher Wertvorstellungen

Der neuzeitliche westliche Orientalismus, den wir oben als westliches Vorurteil definiert haben, könnte auf dem wesentlichen Unterschied der Wertvorstellungen im Westen und Ostasien basieren. Diese Wertvorstellungen, durch die der Westen die ostasiatische Kultur betrachtet, zu untersuchen, bedeutet etwas darüber herauszufinden, auf welche Weise der Westen das Andere versteht – Zu dem Anderen gehören nicht nur fremde Kulturen, sondern auch die durch die moderne Zivilisation entfremdete Natur und sozial benachteiligte Gruppen, wie z.B. die in einer männerdominierten Gesellschaft lebenden Frauen und Schwache oder Behinderte. Hier wird der Orientalismus als Code dafür gebraucht, einen Teil der Wertvorstellungen, die die Beziehungen des Westens mit den Anderen kennzeichnen, zu entziffern.

Georg Wilhelm Friederich Hegel (1770-1831), einer der führenden westlichen Philosophen, hat sicherlich zur Entstehung des Orientalismus beigetragen, indem er eine der griechischen »philosophia« entsprechende Denkweise dem Osten absprach. In seinen Büchern, »Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie«, »Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse« und »Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte« zeigt sich oft seine Verachtung gegenüber chinesischen Schriftzeichen und der chinesischen Zivilisation allgemein.

Hegel unterschied menschliche Ausdrucksformen in drei Stufen: Hieroglyphenschrift als die körperliche, sinnlich wahrnehmbare äußerliche Schrift, Tonsprache als symbolische Ausdrucksform und Geist als Fortgang der Gedankenbildung (vgl. Hegel 1970, §459). Diese typisch metaphysischen Hierarchien folgen vollständig der Tradition des Denkens bei Platon, in der das gesprochene Wort im Gegensatz zur Schrift näher bei der Seele steht, die die Ideen beherbergt. In »Der Schacht und die Pyramide« stellt Derrida die Zeichentheorie von Hegel folgend dar:

„Es handelt sich also um das Privileg des Sprechens gegenüber der Schrift – und der phonetischen Schrift gegenüber jedem anderen System der Einschreibung, im besonderen gegenüber der hieroglyphischen oder ideographischen, aber auch gegenüber der mathematischen Schrift [...]“ (Derrida 1988, 101).

Die Hieroglyphenschrift, die nicht-phonetische, zu der die chinesische Schrift gehört, gefährdet nach Hegel das philosophische System, sie bedroht „den Atem, den Geist und die Geschichte als Selbstbezug des Geistes“ (Ders 1983, 47).

Was China für Europa ist, bedeutet für Hegel die Schriftsprache für die Tonsprache:

„Nur dem Statarischen der chinesischen Geistesbildung ist die hieroglyphische Schriftsprache dieses Volkes angemessen; diese Art von Schriftsprache kann ohnehin nur der Anteil des geringeren Teils eines Volkes sein, der sich in ausschließendem Besitze geistiger Kultur hält. [...]. Eine hieroglyphische Schriftsprache erforderte eine ebenso statarische Philosophie, als es die Bildung der Chinesen überhaupt ist“ (Hegel 1970, §459, zit. n. Derrida 1983, 47).

„Schon die Art der Schriftsprache ist ein großes Hindernis für die Ausbildung der Wissenschaften, oder vielmehr umgekehrt: weil das wahre wissenschaftliche Interesse nicht vorhanden ist, so haben die Chinesen kein besseres Instrument für die Darstellungen und Mitteilung des Gedanken. Bekanntlich haben sie neben der Tonsprache eine solche Schriftsprache, welche nicht wie bei uns die einzelnen Töne bezeichnet, nicht die gesprochenen Worte vor das Auge hinstellt, sondern die Vorstellungen selbst durch Zeichen“ (Hegel 1992, 169).

Seine Antipathie gegen die chinesische Schrift erstreckt sich auf die chinesische Zivilisation allgemein. Er macht sich die Mühe, »das Orientalische« als ein Negativbild zu schildern, vor dessen Hintergrund sein Begriff des Philosophischen umso leuchtender steht. Die orientalische Philosophie ist keine Vernunft in sich, sondern erkenne nur einerseits unbestimmte Abstraktionen und andererseits wirkliches unmittelbares Bewusstsein, das sich dadurch ins Magisch-Phantastische verliert. Um nur einige von ihm häufig wiederholte Behauptungen zu zitieren:

„Bei einer einzelnen Nation mag es wohl der Fall sein, daß ihre Bildung, Kunst, Wissenschaft, ihr geistiges Vermögen überhaupt statarisch wird; wie dies etwa bei den Chinesen z.B. der Fall zu sein scheint, [...]“ (Hegel 1971, 22).

„Der Geist geht wohl im Orient auf, aber das Verhältnis ist noch ein solches, daß das Subjekt nicht als Person ist, sondern im objektiven Substantiellen (welches teils übersinnlich, teils auch wohl mehr materiell vorgestellt wird) als negativ und untergehend erscheint. [...]. So unbestimmt die Substanz der Orientalen ist, so unbestimmt, frei, unabhängig kann auch der Charakter sein. [...]. Es existiert nicht das Gewissen, nicht die Moral; es ist nur Naturordnung, [...]. Die Folge davon ist, daß hier kein philosophisches Erkennen stattfinden kann“ (ebd., 119-120).

So ist „das Orientalische [...] aus der Geschichte der Philosophie auszuschließen“ (ebd., 121).

Auch Konfuzius erscheint bei Hegel nicht mehr als ein praktischer Staatsmann, so sagte Hegel, der „spekulativer Philosoph findet sich nicht bei ihm – nur gute, tüchtige, moralische Lehren, worin wir aber nichts Besonders gewinnen können“ (ebd., 142).

Demzufolge klassifiziert er in den »Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte« die Weltzivilisation: nach dem Entwicklungsstand des Freiheitsbewusstseins, der alte Orient; die griechisch-römische Antike; die europäisch-christliche Welt; „Die Orientalen wissen es noch nicht, dass der Geist oder der Mensch als solcher an sich frei ist.“ Für sie ist nur einer frei, der Despot, dessen „Freiheit“ eben darum nur Willkür ist; „in den Griechen ist erst das Bewußtsein der Freiheit aufgegangen“, aber die Freiheit ist noch nicht aus der Tiefe des Geistes wiedergeboren. Deshalb sind für sie, wie auch für die Römer, „einige frei“; „erst die germanischen Nationen sind im Christentum zum Bewußtsein gekommen, daß der Mensch als Mensch frei (ist)“, dass alle frei sind (Hegel 1992, 31). Seine Kernthese besteht darin, dass er die Weltgeschichte als Fortschritt im Bewusstsein der Freiheit interpretiert. Der Begriff der Freiheit wird unten noch näher ausgeführt.

Auch bei Karl Marx (1818-1883), der sich selbst als Weltbürger sieht und im Gegensatz zu Hegel die bewegenden Kräfte der Geschichte nicht im Bewusstsein, sondern im Sein, d.h. in den „wirklichen Individuen, ihre(r) Aktion und ihre(r) materiellen Lebensbedingungen“ (MEW Bd.3, 21) sah, scheint aber seine Erkenntnisse über den Orient, nicht anders als Hegel, aus dem traditionellen Vorurteil zu ziehen. Marx versucht 1859 im Vorwort »Zur Kritik der politischen Ökonomie«, einen Überblick über die Folge der großen Epochen der Geschichte der Klassengesellschaft zu geben: „In großen Umrissen können asiatische, antike, feudale und modern bürgerliche Produktionsweisen als progressive Epochen der ökonomischen Gesellschaftsformationen bezeichnet werden“ (MEW, Bd.13, 9). Marx, der damals die Vorstellung einer reinen, d.h. klassen- und ausbeutungslosen Urgemeinschaft noch nicht gewonnen hatte (vgl. MEW, Bd.4, 462), kennzeichnete hier das Asiatische als unterste Stufe. Eine Gesellschaft, in der »asiatische(n) Produktionsweise« vorherrscht, will verstanden sein als eine Gesellschaft mit einem Wirtschaftssystem, das durch dörfliches Gemeineigentum unter einer patriarchalischen Despotie charakterisiert ist und in ihrer Produktionsweise von allgemeiner Staatssklaverei nicht zu trennen ist. Diese stufenweise geradlinige Auffassung der Weltgeschichte unter historisch-materialistischem Gesichtspunkt entspricht genau der Schematisierung der historischen Entwicklung des Freiheitsbewusstseins von Hegel: Orientalisch-asiatische, griechisch-römische und germanische Form. Außerdem findet sich oft sein Vorurteil gegen Asien in seinen Schriften mit verschiedenen Ausdrücken wieder, z.B.: China und seine Kultur wurden als eine „sorgsam in einem hermetisch verschlossenen Sarg aufbewahrte(n) Mumie“ (MEW, Bd.9, 97) oder als „lebendes Fossil“ (MEW, Bd.15, 514) usw. gewertet. Die indische Gesellschaft wurde als eine Gesellschaft, die „überhaupt keine Geschichte, zum mindesten keine bekannte Geschichte“ (MEW, Bd.9, 220) hat, kritisiert. So wurde auch die britische Herrschaft in Indien dadurch legitimiert, dass „England in Indien eine doppelte Mission zu erfüllen (hat): eine zerstörende und eine erneuernde - die Zerstörung

der alten asiatischen Gesellschaftsordnung und die Schaffung der materiellen Grundlagen einer westlichen Gesellschaftsordnung in Asien“ (ebd., 221).

2.1.4 Europäischer Zentrismus

Im europäischen Orientalismus, der bei Platon bereits aufscheint und in der europäischen Ideengeschichte periodisch immer wiederkehrt, herrscht Ethnozentrik und auch Egozentrik vor: „Sofern das Fremde *nur* im Kontrast zum Eigenen gesehen und gewertet wird, bleibt die Egozentrik ungebrochen“ (Waldenfels 1990, 63).

In der Egozentrik wird alles im Bezug auf das Ich gesehen. Das Fremde wird zur bloßen Variation des Eigenen. Im Ethnozentrismus verwandelt sich das Ich über eine Identifizierung mit den Anderen in ein kollektives Wir. Die eigene Lebensweise wird über alle anderen gestellt, fremde Lebensweisen werden zu schlichten Konkurrenten. Schließlich gibt es noch den Logozentrismus, eine sehr subtile „Form einer Eingliederung des Eigenen und Fremden in ein Allgemeines, das sich als Weltvernunft, Weltreligion, Weltgeschichte oder Weltmarkt darstellen kann“ (Waldenfels 1996). Der Logozentrismus ist „eine ethnozentrische Metaphysik“ und „mit der Geschichte des Westens verbunden“ (Hauge 1993, 332). Letztendlich bleibt das Ziel des Orientalismus immer die Aufhebung der Fremdheit. Ob bei Hegel – „das Fremdsein aufzuheben“ und Welt und Gegenwart „als sein Eigentum zu entdecken“ (Hegel 1974, 586) – oder Marx – „Vernichtung der Fremdheit, mit der sich die Menschen zu ihrem eigenen Produkt verhalten“ (MEW Bd.3, 35) – wird die Autonomie des Fremden nicht akzeptiert.

Diese Zentrierung übte schwerwiegende Einflüsse auf die Befestigung der europäischen Identität aus und wirkte auch als Ideenbasis, die die europäische Kolonialherrschaft über andere Zivilisationen legitimierte, und formte das neuzeitlich-westliche Denken, das laut Max Weber weitgehend durch ein Projekt der „Weltbeherrschung“ bestimmt ist. Diese Aneignung gestaltet sich weiter als wissenschaftlich-technische Entwicklung zum Anthropozentrismus. Wenn Eurozentrismus ein Vorurteil gegen fremde Kulturen ist, ist Anthropozentrismus ein Vorurteil gegen andere Lebewesen und Individualismus ein Vorurteil gegen das Andere; d.h. wenn der Anthropozentrismus gegen die soziale Verbundenheit zwischen Mensch und Natur verstößt, verstößt der Individualismus gegen das soziale Prinzip zwischenmenschlicher Beziehungen.

Diese historische Wirklichkeit des Logo-, Euro- und Anthropozentrismus, die in der westlichen Geschichte auf festen Füßen steht, ist schließlich – mit hegelschem Wort – ein Produkt der Vernunft, da er sagt, dass die Geschichte „ein Produkt der schöpferischen Vernunft“ (Hegel 1992, 28) oder „der vernünftige, notwendige Gang des Weltgeistes“ sei (ebd., 22). Diese vernünftig entwickelte Weltgeschichte ist wiederum „der Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit“ (ebd., 32). Da – bei Hegel – die Bestimmung des Geistes Freiheit ist, ist auch der Endzweck der Geschichte die Verwirklichung der Freiheit. Neben

diesem idealen Begriff der Geschichte der Freiheit verfügte Hegel zugleich paradoxerweise über einen durchaus realistischen Geschichtssinn. So bezeichnete er die Menschheitsgeschichte als eine immense „Schlachtbank“, auf der Unzählige „zum Opfer gebracht worden (sind)“ (ebd., 35). Bei Hegel ist vermutlich die Schlachtbank der Geschichte die Wirklichkeit, d.h. ein äußerliches Phänomen, deren idealer Begriff ‚Geschichte der Freiheit‘ eine Selbsterklärung ist, d.h. ein innerliches Selbstverstehen, das sich am Vernunftzustand der Gesellschaft und am Ziel der Geschichte orientiert.

Solch ein Verhältnis zwischen Wirklichkeit und Vernunft wurde bereits in der französischen Revolution demonstriert. Die damals so hoffnungsvoll verkündeten Ideale »Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit« galten wenige Jahre später mehr für die Kolonialstaaten als für die Kolonien. Bekanntlich wütete im Kolonialstaat die Guillotine, Inbegriff von Willkür und Herrschaft, gegen alle, die sich dem westlichen Fortschrittsbegriff, der dem Westen als Begriff der Verwirklichung der Freiheit galt, nicht beugen wollten. Der abendländische Freiheitsbegriff wurde somit zum bestimmenden Faktor der »neuen Welt« und ist es bis heute geblieben. Solange der westliche Geist und die westliche Zivilisation – absichtlich oder nicht – den Freiheitsbegriff als Verwirklichung der persönlichen Freiheit verstanden hat, ist klar, dass ihre Freiheit nur auf Kosten der Freiheit der anderen gehen kann.

Im gleichem Sinne ist die von ihm geschaffene technische Zivilisation nichts anderes als eine Vorrichtung, die die Natur beraubt, um die Freiheit des Menschen zu verwirklichen. Und das kapitalistische Gesellschaftssystem, das Fortschritt mit Entwicklung gleichsetzt, kam letzten Ende dazu, dass der Mensch für seine Freiheit das Andere instrumentalisiert und für sich ausnutzt. Entscheidend ist dabei die Voraussetzung eines possessiven Individualismus, der sich nicht nur auf materiellen Besitz beschränkt. Dieser Individualismus besagt, dass einerseits die soziale Welt in atomare Individuen zersplittert, dass aber andererseits zwischen eigener und fremder Individualität Barrieren aufgerichtet werden. Eine „Gesellschaft der Individuen“ wie von Norbert Elias (1939) beschrieben, die unter dem Patronat des Cartesianismus steht, traf längst ein und kann in ihrer Weiterentwicklung bis zum Verderben der gesamten Menschheit führen.

2.1.5 Das Ostasiatische als Echo auf das Westliche

Es ist kein Zufall, dass sich westliche Intellektuelle – besonders seit Ludwig Feuerbach eine Anthropologie des »Ich-Du« skizziert hat – auf Begriffe wie Relationalität, Pluralität, Heterogenität und Andersheit usw. konzentrieren. Sie bemühen sich, die Wege zu finden, in denen gegenüber der Hauptrichtung der westlichen Philosophie das Besondere, Nicht-Identische, Andere, Fremde, das heißt die Differenz, besser zu seinem/ihrer Recht kommen kann. »Interdependenz« und »Korrelation« sind dabei grundlegende Prämissen. Diese neue Tendenz in westlichen Denken deutet an, dass die heute empfundene

Wertekrise im Misserfolg der Beziehung zum Anderen, Fremden und Nicht-Identifizierbaren zu finden sein könnte und dass die Ursache der Krise in den alten Denktraditionen zu finden ist, in der schwer vorstellbar war, dass das Sein nur durch das Anderssein begründet werden kann und dass ein Ich nur durch die Beziehung »Ich-Andere« eine Person bildet:

„Zwei Menschen gehören zur Erzeugung des Menschen – des geistigen sogut wie des physischen: Die Gemeinschaft des Menschen mit dem Menschen ist das erste Prinzip und Kriterium der Wahrheit und Allgemeinheit“ (Feuerbach 1982, 324).

Innerhalb der westlichen Tradition des Denkens ist man gewohnt, Differenz, Andersheit nicht in ihrer eigenen spezifischen Bedeutung zu denken, sondern als Gegenseite der Identität. Deren uniformisierende Tendenz gibt dem Denken der Differenz Anlass zu kritischer Reflexion und zu einer Gegenstrategie. So wurde bereits bei M. Heidegger, der nach einem anderen Anfang des philosophischen Denken suchte, die Differenz zum Leitbegriff und in verschiedene Richtungen der Philosophie weiter ausgearbeitet. Das Wort »Unter-Schied« meint bei Heidegger „nicht mehr eine Distinktion, die erst durch unser Vorstellen zwischen Gegenständen aufgestellt wird“ (Heidegger 1965, 25). Darin wohnen zwei Bedeutungen: Zwischen und Differenz:

„Die Mitte von Zwei ist die Innigkeit. Die Mitte von Zweien nennt unsere Sprache das Zwischen. Die lateinische Sprache sagt: *inter*. Dem entspricht das deutsche »*unter*«. [...] Die Innigkeit von Welt und Ding west im Schied des Zwischen, west im Unter-Schied. Das Wort Unter-Schied [...] ist nicht ein Gattungsbegriff für vielerlei Arten von Unterschieden. [...] Der Unter-Schied hält von sich her die Mitte auseinander, auf die zu und durch die hindurch Welt und Dinge zueinander einig sind“ (ebd., 24-25) .

Das Auseinandertragen hält also eine Distanz zwischen dem Einen und dem Anderen aufrecht, es schafft einen Zwischenraum zwischen beiden. Dieser Zwischenraum trennt aber die beiden nicht voneinander ab, sondern bezieht sie zugleich aufeinander, verbindet sie miteinander, wie ein Raum zwei Dinge miteinander verbindet, indem er sie gerade auseinander hält. Nach dem gleichen Prinzip hat Heidegger das Sein und das Seiende unterschieden. Er sagte dazu: „Dies ist die ontologische Differenz“ (Ders 1977, 84). „Die ontologische Differenz hält das Sein und das Seiende (als Sinn von Sein) im Abstand voneinander zusammen“ (ebd.), die Beide sind also sogleich aufeinander bezogen und Seiendes ist schließlich immer bestimmt durch Sein, sofern es eben ist. Diese ontologische Differenz ist bei Heidegger nicht mehr ein Gegensatz von Identität, sondern „die Bedingungen der Möglichkeit für die Ontologie“ (ebd.).

Das Denken der Differenz hat in ihrer eigenen spezifischen Bedeutung ein neues philosophisches Gedankenfeld errichtet. So kann man auch unter »Ethik der Alterität« (vgl. Lévinas 1993) eine moralphilosophische Position verstehen, die in einer besonderen Weise einen Bezug zum/zur Anderen als Ausgangspunkt des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses geltend macht. Mit dem Begriff »Alterität« versteht Lévinas den Bezug

zum/zur Anderen als etwas, das mir immer schon voraus geht, d.h. als etwas, das ich nicht meinerseits durch Bezüge, die ich zum/zur Anderen stiftete, wettmachen kann.

„Was ich von mir selbst fordern darf, kann mit dem, was ich vom Anderen zu fordern das Recht habe, nicht verglichen werden“ (ebd., 67).

Also, ich kann den Anderen nicht mit meinem Maßstab messen und ich kann mich selbst auch nicht mit den anderen vergleichen. Dieses Verhältnis ist also asymmetrisch. Dass der Andere sich mit mir nicht identifizieren kann, bedeutet zugleich, dass die ursprüngliche Alterität des Anderen anerkannt werden soll. Die Vorstellung des Anderen kann dabei nicht mehr im Zirkel der Interpretation eines Subjekts erfasst werden. Das Subjekt ist nach Lévinas nicht mehr prä-existent zum Anderen, sondern existiert nur durch den Anspruch des Anderen (vgl. Lévinas 1992). Von dieser Erfahrung des Anderen her ergibt sich die Verantwortung. Und der Zugang zum Nächsten geschieht in dieser Verantwortung ursprünglich, aber nicht im Anrufen des anderen Menschen (vgl. Derrida 1986). Der Andere weist Mir somit eine Verantwortung zu, und in Umkehrung der traditionellen Subjektzentriertheit hat das Du in seiner Andersheit den absoluten Vorrang. Wie das Wort »Subjekt« im ursprünglichen Sinn vom lateinischen »*Subiectum*« (das Daruntergeworfene) abgeleitet ist, „bin ich verantwortlich für den Anderen, [...] dem Anderen gegenüber unterworfen, und vor allem in diesem Sinne bin ich Subjekt“ (ebd., 75). Lévinas versuchte ein anderes Subjekt, das bisher in der Tiefenstruktur menschlichen Daseins verborgen geblieben war, wiederherzustellen, und entwarf eine Botschaft zur Ethik der Alterität: „Der einzige absolute Wert, den es gibt, ist die Fähigkeit des Menschen, dem Anderen den Vortritt vor sich zu lassen“ (Lévinas 1995, 139).

Das Denken der Differenz und des Anderen unterscheidet sich von der Hauptlinie der Traditionen der westlichen Philosophie im Stil des Denkens und mit der Erschließung eines neuen Gedankenfeldes. Neben den Begriffen »Differenz als Unter-Schied« von Heidegger und »Alterität« von Lévinas gehören die Begriffe »différence« von Derrida (vgl. 1988), »différend« von Lyotard (vgl. 1987) und »heterology« von Certeau (vgl. 1986) zu dieser Kategorie des neuen Denkstils. Einerseits geht er ohne Zweifel mit der „Kritik am traditionellen Monopol und Absolutheitsanspruch der Vernunft, und zwar der als Einheitsprogramm entworfenen klassifikatorischen Vernunft, auf der die klassische Logik basiert“ (Gloy 2001, 299) einher, andererseits scheint er aus eben diesem Grunde „prästabilisiert“ gewesen zu sein, der ostasiatischen Gedankenwelt auf halbem Weg zu begegnen (vgl. Parkes 1987, 106).

Tatsächlich gibt es genügend Anhaltspunkte, nach denen sich der Umfang der Begegnungsmotive westlicher Denker mit ostasiatischer Denktradition deutlich kennzeichnen lassen. Bei Derrida findet sich deutlich, dass er die ostasiatische Denkweise teilweise als ein Instrument zur Kritik an der westlichen metaphysischen Denktradition benutzt. Er hat nicht nur mit *Grammatologie* (1974) in Annäherung an Leibniz und die

französischen Sinologen M.Granet und M.Gernet et al. gegen die hegelsche Theorie der Hieroglyphenschrift geschrieben, sondern auch in Sympathie mit der ostasiatischen Denktradition das Vorurteil Hegels über die Hieroglyphenschrift als eine Konstruktion der »weißen Mythologie« verurteilt. Seine konsequente Infragestellung der abendländischen Metaphysik seit Platon ist bekanntlich von Martin Heidegger stark beeinflusst.

Heidegger ist ebenfalls eine bedeutende Person der Geschichte der geistigen Begegnung des Westens mit dem Osten. Er hat nicht nur in der Offenheit für Andersdenkende gestanden, bei der östlichen Philosophie in die Lehre gegangen zu sein, sondern hatte über den Belang des Gedankenaustauschs West-Ost eher als andere Denker etwas Nützliches zu sagen (vgl. Parkes 1987). Sein Versuch, zusammen mit einem Chinesen »Tao-te-king« von Laotse zu übersetzen, beweist sein waches Interesse für die ostasiatische Welt (vgl. Hsiao 1987). Heidegger hat sich damit fast wortwörtlich die Sprüche Laotse zu eigen gemacht (vgl. Heidegger 2000, 165ff.). Das Negative und Passive wird bei Laotse zu einem das Positive und somit alles Sein ermöglichenden Grund – z.B. Nicht, Nicht-tun, Lassen, Abwesenheit, Verborgenheit, Stille, die Leere, das Geringe, der Mangel usw. wurden gerade bei Laotse zu moralischen Vorzügen stilisiert. Dies wiederholt sich bei Heidegger in Gestalt der Umkehrung des Negativen ins Positive. So schrieb Heidegger:

„So ist das Denken ein Tun. Aber ein Tun, das zugleich alle Praxis übertrifft. Das Denken durchragt das Handeln und Herstellen nicht durch die Größe seines Leistens [...], sondern durch das Geringe seines erfolglosen Vollbringens [...] (Denken ist) dieses unscheinbare Tun“ (1967, 191f.).

Dass die westlichen Intellektuellen aus verschiedenen Perspektive das ostasiatische Gedankengut immer mehr in ihre Ideenwelt aufgenommen haben, sah Merleau-Ponty (1964, 139) als eine integrative Kreation des menschlichen Geistes, die in den seitlichen Verhältnissen jeder Kultur zu einer anderen existiert, weil eine Kultur im Echo des anderen erwacht. Damit fasste er die Bedeutung der östliche Philosophie für das Abendland wie folgt zusammen:

„From this angle, civilizations lacking our philosophical or economic equipment take on an instructive value. It is not a matter of going in search of truth or salvation in what falls short of science or philosophical awareness, or of dragging chunks of mythology as such into our philosophy, but of acquiring – in the presence of these variants of humanity that we are so far from – sense of the theoretical and practical problems our institutions are faced with, and of rediscovering the existential field that they were born in and that their long success has led us to forget. [...]

Indian und Chinese philosophies have tried not so much to dominate existence as to be the echo or the sounding board of our relationship to being. Western philosophy can learn from them to rediscover the relationship to being an initial option which gave it birth, and to estimate the possibilities we have shut ourselves off from in becoming “Westerners” and perhaps reopen them” (ebd., 139).

Weitere „Westisierung“ des Abendlands kann nur im Bereich der technischen Entwicklung der Menschheit, nicht aber im Bereich der Moral oder eigentlichen menschlichen Werte als Fortschritt erkannt werden, insofern als die alte dualistische Metaphysik und der darauf basierende Anthro- und Ethnozentrismus die „Westisierung“ anführt. Weil der Dualismus aus unversöhnlichen Gegensätzen besteht, entsteht in der dualistischen Tradition bereits innerhalb des Ichs die Zerstörung der Beziehung. Das Ich zerriss in einen positiven Teil, dem Gott, das Jenseits, Geist und Seele zugeteilt waren, und in einen negativen Teil, dem alles Böse, Sündige zugeschrieben wurde, dem Diesseits, allem Körperlichen, Stofflichen, der Materie schlechthin. Und nur die vom Körper unabhängige reine Vernunft ermögliche wahre Erkenntnis, so wurde eine Gleichheit »das Ich = denkendes Subjekt = Vernunft« aufgestellt, der Körper wurde unterdrückt und vom Geist getrennt. Diese dualistische Denkweise neigt oft dazu, das wesensmäßig Andere im Sinne einer Feindschaft zu definieren, im Sinne des Bösen, des zu Vernichtenden. So wurden im Dualismus alle bestehenden Beziehungen aufgelöst und verschwanden in der Abstraktion, damit hat der führende Begriff der Menschheit »Sozialität« keine Rechtfertigung vorzubringen.

In diesem Sinne deutet sich der ostasiatische Harmonie-Begriff gegenüber dem westlichen Dualismus an. In Ostasien wurde die Beziehung zwischen Mensch und Natur mit dem Begriff »Tao«³ aufgefasst, die Beziehung zwischen Mensch und Mensch wurde mit »Jen«⁴ erklärt und die Beziehung zwischen Geist und Körper wurde mit »Li-qi«⁵ beschrieben. Der Begriff, der jede Beziehung bestimmt, enthält bereits den Begriff Harmonie im Innern. Harmonie ist in Ostasien eine vollständige Bedingung für die Existenz des Menschen. Die ostasiatische Philosophie vergegenständlicht somit die alltägliche Lebenswelt oder die unmittelbare Erfahrungswelt und distanziert sich von aller Ideologisierung, die durch apriorische Spekulation den Menschen seiner Lebenswelt entfremdet. Die Seele ohne Leib, eine von der Sinnlichkeit getrennte Vernunft, Ich ohne Du und Individuum ohne seine Mitwelt sind in der ostasiatischen Philosophie nur schwer vorstellbar (s. Kapitel 5).

Beziehung begründet Existenz. Das Wort »Mensch« auf Chinesisch bildet sich aus zwei Wörtern: Mensch und Zwischen. Es besagt, dass ein Menschsein nicht ein »Bei-sich-

³ Das Wort bedeutet ganz konkret ‚Weg‘. Da jeder Weg zu einem Ziele führt, ist die Bedeutung ‚Weg zu etwas‘. Die Überhöhung des Begriffs ergibt die Vorstellung ‚der Rechte Weg‘ oder ‚absolutes Weltprinzip‘. (ausführlich dargestellt in Kapitel 5)

⁴ ‚Menschlichkeit, Humanität, Güte‘. Eine der Kardinaltugenden. Das Wort enthält etymologisch die Elemente »Mensch« und »zwei«. (ausführlich dargestellt in Kapitel 5)

⁵ Das Wort »li« bedeutet »Linie«, den Strich, den man zieht, den man als Zeichnung in etwas erkennt, daher eine vorgezeichnete Ordnung, die Richtlinie, das Ordnungsprinzip. Im Neokonfuzianismus steht »li« für das formgebende Prinzip, die »Idee«, die den Realitäten vorausgeht. Das Wort »qi« bedeutet »Odem, Lebenskraft, Energie«. Es wird in ähnlicher Weise übertragen gebraucht wie das griechische »pneuma«, im Sinne von Luft- oder Energiesubstanz, aus der die Welt geformt ist und auch im Körper Grundlage für organischen Prozesse ist. »Li« steht gegenüber dem materiellen Grundstoff »qi«, kann jedoch nicht unabhängig von diesem existieren oder umgekehrt. Li und qi sind nicht getrennt zu denken und sie sind eins. Dieses Verständnis scheint in antiken Texten hier und da schon präfiguriert sein.

Sein« des Selbstbewusstseins, sondern »In-Beziehung-Sein« heißt. Ähnlich ist das Wort »Welt« auf Chinesisch auch aus zwei Wörtern, Leben und Zwischen, zusammengesetzt. Die konfuzianische oder taoistische Ethik ist somit nichts anderes als eine Ethik des Zwischen, zwischen Natur und Mensch, Ich und Du und Mensch für sich Selbst. Das/Die/Der Andere, Beziehung, das Zwischen und Differenz (zwischen Ich und Andere) sind im Westen des 20. Jahrhundert oft benutzte Worte, besonders bei denen, die ihre eigene Kultur sehr reflexiv betrachten. Hier sei noch an ein paar Begriffe und Sätze erinnert: „das Zwischenmenschliche“ von Buber (vgl. 1997); „Beziehung als das innerste Wesen der Existenz“ von Whitehead (1990, 107); „Leben ist Beziehung. Leben ist Austausch. Nur im Austausch mit dem, was wir nicht sind, leben wir [...] Dieser Austausch schafft Gemeinschaft und ist nur in Gemeinschaft möglich. Menschliches Leben ist notwendig gemeinschaftliches Leben. Es ist Kommunikation in Kommunion. Menschliches Leben ist das, was zwischen den Individuen geschieht“ (Moltmann 1985, 269).

2.2 Individualpsychologie und Ostasiatische Philosophie

Was ich oben bei der Kritik der westlichen Zivilisation angedeutet habe, ist nicht so gemeint, dass wir die westliche Vernunft, Rationalität und Wissenschaft überwinden sollten. M.E. waren wir nicht einmal in der Menschheitsgeschichte ganz vernünftig, rational und auch wissenschaftlich gewesen. Wenn einmal Rationalität geschaffen wurde, dann ist es nur die technische Rationalität oder die des Rechenprozesses durch Computer, aber nicht die *moralische Rationalität*. Wir können auch nicht von Vernunft und Wissenschaftlichkeit sprechen, solange in unserer Gesellschaft immer noch Vorurteile, Korruption und Gewalt vorherrschen.

Drogensucht, Alkoholismus, Gewalttätigkeit und Rohheit breiten sich bereits unter schulpflichtigen Kindern aus. Ehekonflikte, Depressionen, Selbstmorde bedrohen die, die direkt unter ihnen leiden, aber in stärkstem Maße auch die Gesundheit der mittelbar betroffenen Kinder. In einem reichen kapitalistischen Land, in dem die Mehrheit der Bevölkerung einen hohen materiellen Lebensstandard besitzt, verschärft sich der Gegensatz zwischen Reichtum und Armut ständig, und die Massenarbeitslosigkeit ist fundamentales Kennzeichen der ökonomischen und sozialen Situation der Gesellschaft. Nach Auskunft der Kinderkommission des Deutschen Bundestages wachsen etwa 1 Million Kinder innerhalb dieser Verelendung, also in Familien mit einem Einkommen an der Sozialhilfegrenze auf (Struck 1995, 41). Fremdenfeindlichkeit, Nationalismus und Chauvinismus sind keine Erscheinungen, die nur am rechtsextremistischen Rand der Gesellschaft zu finden sind, sondern sie finden sich vielmehr in allen Bevölkerungsschichten. Auf diesem gesamten psychosozialen und gesellschaftlichen Schauplatz sehen wir keine Vernunft. Da beherrscht nur die „Vernunftmythologie bzw.

Vernunftideologie“ (Gloy 2001, 11), in der sich das westliche Wertsystem stark aufgespaltet zu haben scheint.

Diese Vernunftschelte, in der die Gegenwartsphilosophie die Ursachen heutiger Fehlleistungen in Wissenschaft und Technik, Zivilisation und Kultur, im privaten wie öffentlichen Leben suchen möchten, gehört zum Standardrepertoire (vgl. ebd., 10f.). Aber aus ostasiatischer Ansicht ist die Vernunft kein Gegenstand, den man – wie Goethe behauptete (Faust I, Vers 1851f.) – verachten sollte, sondern sie ist ein Gegenstand, der ontologisch mit dem »Anderen der Vernunft« in Beziehung steht und zusammenspielt, während der in der abendländischen Geschichte vorherrschende Vernunftmonismus, das Andere der Vernunft, „das unter Namen wie äußere und innere Natur, Leiblichkeit, Trieb- und Affektsphäre, Gefühl, Emotionalität, Sinnlichkeit, Phantasie, Traum, Wahnsinn u.ä. auftritt“ (ebd.), unterdrückt, verdrängt und gar ignoriert wird. Im abendländischen Vernunftmonismus fehlt somit eine »Philosophie des Zwischen«: Nämlich, das Zwischen, das die ontologische Differenz ermöglicht, die die Vernunft und das Andere der Vernunft mit Abstand voneinander zusammenhält.

Im Westen wirkte Vernunft, Rationalität und Wissenschaft als Code für die Entzifferung des Anderen. So wurden alle Anderen, z.B. Alternativen oder der Gegenüberstehende, von ihr als Störfaktor in ihrem System als unvernünftig, irrational und unwissenschaftlich verurteilt und rief entsprechende Reaktionen hervor. Die über 200-jährige Geschichte dieses Wertsystems ist im Bewusstsein des Menschen bei der Wahrnehmung seiner Welt als feindliche Wirklichkeit verankert, in der der Mensch die Mitmenschen, die Nachbarkultur und seine Mitwelt nicht als mit sich verbundenes und damit verantwortliches Wesen, sondern als ihm gleichgültigen oder konkurrierenden Gegenspieler betrachtet.

Im Zusammenhang mit diesen Problemen müssen wir davon ausgehen, dass das westliche Wertsystem und die Erkenntnistheorie für den Fortschritt der sozialen Kompetenz des Menschen weniger effektiv war, im Vergleich des Beitrags zur industriellen Entwicklung beigetragen haben. Nach Klaus Hurrelmann ist Gewalt ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz (vgl. Hurrelmann 1999, 10-26). Obwohl in seiner Aussage von Gewalt bei Kindern und Jugendlichen die Rede ist, gilt dies auch im Sinne menschlicher Lebensweise für die menschliche Gewalt gegen die Natur und gegen fremde Kulturen. Soziale Kompetenz ist eine Fähigkeit des Zusammenlebens mit Anderen und eine Fähigkeit des »Be-Ziehens« auf Anderen. Nach Alfred Adler ist es eine Fähigkeit:

„mit den Augen des anderen zu sehen, mit den Ohren des anderen zu hören und mit dem Herzen des anderen zu fühlen“ (Adler 1982a, 224).

Ein sozial befähigter Mensch schafft nach Konfuzius:

„für andere Stellungen, die er für sich selbst wünscht. Er bringt andere dazu, zu erreichen, was er selbst erreichen möchte. Die Fähigkeit, von sich selbst auf andere zuzugehen, kann als die Richtung zur Güte betrachtet werden“ (Gespräche 6/30).

Das Symptom der fehlenden sozialen Kompetenz darf nicht auf einzelne Personen oder auf betroffene Gruppen beschränkt betrachtet werden, es ist viel mehr eine »soziale Vererbung«, die sich, seit wir uns unserer vorindustriellen Normen entledigt haben, in unserem Menschen- und Weltbild ausgeprägt hat. Diese soziale Fähigkeit wird hier als Schlüssel bezeichnet, durch den alle menschlichen Beziehungsstörungen, zu denen Ethno- und Anthropozentrismus, Orientalismus, Gewalt im Kolonialismus bis hin zur alltäglichen Gewalt, psychische Störungen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu zählen sind, verstanden werden.

Wenn dieser Ansatz, heutige individuelle, gesellschaftliche Verunsicherung in Beziehung mit sozialer Kompetenz zu sehen, an Bedeutung gewinnt, ist der Versuch auch sehr lohnend, die zwei sozialen Genies, Alfred Adler und Konfuzius, in die Diskussion mit einzubeziehen.

Die Gegenüberstellung von Alfred Adler und Konfuzius erscheint zunächst unpassend. Es ist somit kein Wunder, dass bis jetzt außer meiner Diplomarbeit keine einzige vergleichende deutschsprachige Abhandlung über Adler und Konfuzius vorhanden ist. Es gibt aber Hinweise: Obwohl er es nur einmal kurz ausgedrückt hat, bezeichnete Manes Sperber in seiner Schrift »Alfred Adler – der Mensch und seine Lehre« (1926) Adler als den „Konfuzius des Westens“ im Sinne eines „sozialen Genies“. Es ist wohl berechtigt, wenn man die Kernidee von beiden sozialen Genies je als »Gemeinschaftsgefühl (Adler)« und »Jen (Konfuzius)« annimmt. Die beiden Begriffe haben große Gemeinsamkeiten, indem sie bei dem Menschen eine soziale Grunddisposition voraussetzen, und somit die Möglichkeit sehen, soziale Kompetenz wieder zu gewinnen (s. ausführlich Kapitel 5).

Adler versteht unter dem Gemeinschaftsgefühl das Gefühl der Verbundenheit mit dem Mitmenschen, eine Haltung, die er als Mitmenschlichkeit bezeichnet. Der konfuzianische Schlüsselbegriff *Jen* bedeutet Zuneigung zu anderen und ist zusammengesetzt aus dem Wort Mensch und dem Zahlwort Zwei. Es ist eine „[...] interpersonale Beziehung [...], diese Beziehung zwischen zwei Personen verweist auf dich und mich, ein Ausdruck der Zuneigung. Gäbe es nur eine einzige Person, dann bestünde keine Beziehung; wenn aber zwei Personen existieren, dann ist gegenseitige Zuneigung möglich“ (Tuan 1961, zit. n. Hang 1993, 23).

Sowohl das Gemeinschaftsgefühl als auch Jen ist angeboren und in jedem Menschen vorhanden. Aber sie bedeuten nicht bloß eine Form, mittels derer die Menschen ihr gesellschaftliches Verhalten regeln, sie sind auch nicht etwas, das gelernt werden soll, sondern etwas, das erweckt werden soll. Die Erweckung dieser angeborenen sozialen Kompetenz ist ohne Zweifel eine der wichtigsten Aufgaben in unserem heutigen, an den verschiedenen Beziehungsstörungen leidenden erzieherischen Alltag.

Sowohl in der Individualpsychologie als auch im Konfuzianismus wird nicht allein die zwischenmenschliche Beziehung als eigentliche und grundlegende Dimension des Menschseins gesehen. In beiden Lehren wird alles Sein, alles Geschehen aus der Beziehung gedacht und erschlossen. Ein Mensch kann sich nur aus einer Beziehung verwirklichen, und zugleich ist der Mensch ein Teil eines größeren Ganzen, das bei der Individualpsychologie und dem Konfuzianismus nicht auf soziale Gebilde beschränkt ist, sondern bis hin zum Kosmos betrachtet wird. Nach Adler steht der Mensch in der langen Kette der Evolution, er ist damit der Gesetzmäßigkeit, d.h. den Anforderungen und Einflüssen unterworfen: „Der Kosmos ist sozusagen der Vater alles Lebenden. Und alles Leben ist ständig im Ringen begriffen, um den Anforderungen des Kosmos zu genügen“ (Adler 1973a, 162f.). Das wiederum heißt, dass Leben ständig in einer Beziehung steht und alle Entwicklung des Lebenden aus einer winzigen lebenden Einheit nur in Wechselbeziehung mit dem Kosmos geschehen kann. Die Wechselbeziehung bringt also alles Lebende zur „schöpferischen Evolution“ (ebd., 163).

Diese schöpferischen Kräfte, die durch die Beziehung entstehen, ist im Konfuzianismus die Güte (Jen), die jedem Gegenstand innewohnt. Diese Erzeugungskraft des Kosmos ist durch Wirkung aufeinander und gegenseitige Einigung der gegensätzlichen, aber sich ergänzenden Elemente und Kräfte – man nennt sie Yin und Yang⁶ – zustande gekommen. Wenn man – wie man es in Ostasien gewöhnt – an Stelle Yin und Yang je Mensch und Kosmos stellt, so ist leicht verständlich, warum Mensch und Natur in der chinesischen Philosophie immer eine Einheit bilden. Hier ist offensichtlich die Kosmozentrität mit der Anthropozentrität verbunden. In der ostasiatischen Denktradition wird somit die Evolution nicht durch das Gesetz des Überlebens des Tauglichsten, sondern durch das Prinzip der Beziehung der beiden unterschiedlichen Elemente erklärt.

So gewinnt man durch das Gemeinschaftsgefühl von Adler und das Jen im Konfuzianismus eine neue Beziehungsperspektive zwischen dem Menschen und allen seinen Lebensbedingungen.

Auch wissenschafts- und erkenntnistheoretisch kommt der Individualpsychologie und der ostasiatischen Denktradition innerhalb der Pädagogik und besonders innerhalb der Sonderpädagogik die Bedeutung zu, die dem kausal-analytischen Prinzip mit linearen Denkmustern verhafteten Wissenschaftsverständnis nicht zusteht.

Die Kausalität im Seelenleben, wonach es primär um das Erhellten von störenden Ursachen und dann um die Beseitigung mit Interventionsstrategien geht, wurde von Adler nicht ernst genommen (Adler 1973a, 23), da er das menschliche Seelenleben zunächst so betrachtet und verstanden hat, „als ob es aus angeborenen Potenzen unter dem Einfluß

⁶ Yin stellt das dunkel-passiv-rezeptiv-weibliche Element (oder auch die Kraft) dar, Yang das luminös-aktiv-gebend-männliche. Beide Elemente und Kräfte sind in jedem wirklich Seienden zugegen

einer Zielsetzung zu seiner späteren Beschaffenheit herangewachsen wäre“ (Ders 1966, 74f.). Adler kommt somit das Verdienst zu, die angemessene Gewichtung von komplementär sich ergänzenden kausalen und teleologischen Erklärungen gewonnen zu haben. Er hielt es für sinnlos, den Charakter eines Menschen nur aus Tribschicksalen (wie die klassische Psychoanalyse) oder nur aus bedingten Reaktionen bzw. Konditionierungen (wie die klassische Verhaltenstherapie) zu konstruieren, solange man das Ziel eines Menschen nicht erkennt, auf das solche Regungen gerichtet sind (ders 1978, 26f.). Die Individualpsychologie nimmt somit die Persönlichkeit als zielgerichtete Einheit auf:

„Das Ziel des menschlichen Seelenlebens wird so zum Dirigenten, zur *causa finalis*, und reißt alles seelisch Bewegliche in den Strom des seelischen Geschehens hinein. Hier ist die Wurzel der Einheit der Persönlichkeit, der Individualität“ (Adler 1982a, 34).

Diese Zweckursächlichkeit als Erklärung seelischer Prozesse ist auch im Konfuzianismus ein Schlüsselbegriff. In den Gesprächen (Lun-yü) hat Konfuzius von drei verschiedenen Gesichtspunkten gesprochen, die man in Betracht ziehen sollte, um einen Mensch richtig zu verstehen. Zuerst muss man seine Tätigkeit beobachten, um das Ziel zu erkennen, dann muß man beachten, wo die Beweggründe liegen, schließlich muss man darauf achten, wie und wo er sich wohl fühlt (vgl. Gespräche 2/10). Bei Konfuzius befindet sich das menschliche Seelenleben in ständigen Bewegungen. Es wird inspiriert von der kosmologischen, organismischen Vorstellung der vorkonfuzianischen Philosophie, in der der ganze Kosmos als ständiger dynamischer Prozess gesehen wird. Das seelische Leben wird, wie der Kosmos insgesamt, im Zustand kontinuierlichen Wandels zwischen Chaos und Ordnung, zwischen Gleichgewicht und Ungleichgewicht, zwischen Vollendung und Zerfallen gesehen. Der Prozess der Wandlung ist demnach nicht etwa geradlinig, sondern vielmehr zirkulär und rhythmisch und wird von verschiedenen Beziehungen zusammengehalten. Eine ideale psychologische Betreuung im Sinne des chinesischen Altertums bedeutet, da alle Muster des Universums zusammenarbeiten, jeden Klienten ganz individuell zu behandeln und den gesamten geistigen und physischen Zustand des Individuums und dessen Beziehung zu seiner natürlichen und sozialen Umwelt zu berücksichtigen. In der chinesischen Denktradition finden sich als Erklärungsprinzip aller kosmischen Erscheinungen, vom Natürlichen bis zum Menschlichen, nicht mechanische Kausalitäten, sondern wechselbezüglichen Relationalität.

Das ganzheitliche und organismische Denken ist der gemeinsame Nenner beider Lehren. Während sich Adler mehr an die psychosomatischen Überlegungen hält, konzentriert sich der Konfuzianismus mehr auf das menschliche Sozialleben.

Wie die moderne Biologie lehrt, bildet der Organismus eine Einheit, dessen Teile miteinander verbunden, voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen. So sagte Adler, dass man wohl nicht vergessen darf, „daß durch einen Anstoß an einer Stelle der ganze Organismus in Vibration gerät“ (Adler 1983, 48). Das lebendige Ganze ist nicht

nur der körperliche Organismus, sondern die personale Ganzheit mit allen leiblichen und seelischen Funktionen. Wichtig ist somit, den seelischen oder körperlichen Zustand nicht anhand einzelner Krankheitsbilder und Einzelbefunden zu beurteilen, sondern ihn im Ganzen zu erfassen. Im Gegensatz zu maschinellen Vorgängen lassen sich Organismen nicht verstehen, wenn man sie nur als Summe ihrer Teile ansieht, weil Organismen sich durch eine Reihe von Funktionen auszeichnen. Die Ganzheit eines Lebewesens ist somit „etwas gänzlich anderes, welches weder chemisch oder physikalisch bestimmt, noch gemessen und gezählt werden kann, sondern vielmehr als beseelte Gestalt geschaut, gedeutet und beschrieben werden muß“ (Blasius 1980, 103, zit. n. Kretschmer 1995a, 227). Die Selbstorganisierung oder Selbstdarstellung verleiht der Funktion der Organe ihren Sinn. Dementsprechend müssen alle Lebensäußerungen als zweckhaft in ihrer Funktion angesehen werden (Rattner 1974a, 17).

Den menschlichen Organismus als Einheit aufzufassen und damit alle Aspekte eines Krankheitsgeschehens zu vernetzen, ist die Grundlage der traditionellen chinesischen Medizin. Dieses Charakteristikum des lebendigen Organismus als unteilbare Einheit, in der alle Funktionen darauf gerichtet sind, die Ganzheit aufrechtzuerhalten, kommt bereits in einem sehr alten kanonischen Buch (I Ging, Buch der Wandlung) aus der vorkonfuzianischen Zeit zum Ausdruck, bildet einen Grundbaustein konfuzianischer Verhaltensprinzipien und Gesellschaftsordnung.⁷ Die altertümliche Lehre von der Analogie zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos wurde im Konfuzianismus übernommen, so hat das konfuzianische Weltbild auf jeder Ebene des Universums eine organisierte Ganzheit gefunden, deren Teile wiederum eine organisierte Ganzheit ist. In dem Sinne ist der Mensch ein Teilganzes der gesamten Gesellschaft und ferner des Kosmos. Weil die Menschen als kleine Organismen das ganze Universum ausmachen, sind alle Menschen voneinander abhängig. Sie bilden Systeme von im Zusammenspiel stehenden Komponenten, welche die gegenseitige Abhängigkeit aufweisen (vgl. Needham 1984, 218f.). Der Mensch hat sich als Gemeinschaftswesen entwickelt, ohne Kontakt mit anderen Menschen kann es ihm weder physisch noch psychisch wohlgehen. Also ist gesundes Leben einerseits von zwischenmenschlichen Beziehungen, andererseits von der Beziehung mit Mit- und Umwelt abhängig. Bei der konfuzianischen Ethik handelt es sich somit nicht um bloße Anforderungen an die Verhaltensregeln, sondern um eine Erweckung der menschlichen Natur »Jen«, der ursprünglichen Tendenz zu organischer Koordination, wodurch Natur und menschliche Ordnung ein harmonisches Ganzes bilden. Nun können wir verstehen, warum Konfuzianer die psychische, physische Krankheit oft mit moralischen Verhalten im Zusammenhang bringen. In den Gesprächen sagte Konfuzius, „Wer *Jen* praktiziert, der

⁷ Konfuzius schätzte das Buch der Wandlung (I Ging) hoch ein, sagte: „Wenn mir noch einige Jahre vergönnt wären, daß ich das Buch des Wandels fertig studieren könnte, so möchte ich wohl wenigstens grobe Verfehlungen zu vermeiden imstande sein.“ (Gespräche 7/16)

lebt lange“⁸ (6/23). Langes Leben bedeutet eine natürliche Lebensspanne, aber nicht verlängertes Leben; Gesundes Leben deshalb, weil Jen in engerem Zusammenhang mit der Gesundheit steht. Und Jen ist die interaktive Basis der Kommunikation, die Gegenseitigkeit der zwischenmenschlichen Beziehung“ (Wei 1993, 125). Schließlich steht in der Mitte der menschlichen Gesundheit die Beziehung, deren Prinzip im Konfuzianismus die Moral ist.

Dieser ganzheitliche und ökologische Denkansatz in der Individualpsychologie und ostasiatischen Denktradition strebt danach, die Entwicklung eines Menschen in seiner Ganzheit zu verstehen und dabei werden im Erziehungsprozess biologische, psychische und soziale Systeme des Edukanden zugleich beachtet. Die Phänomene der Verhaltens- und Lernprobleme bei Edukanden werden nicht mehr nur als Symptom, sondern auch als erzieherisches Kommunikationssystem mit den beteiligten Personen und der Wertkonstruktion des Edukanden zusammen gesehen.

Die kausal-analytische Betrachtung führt zwar zu wichtigen und anwendbaren Erkenntnissen einzelner Bestandteile der Wirklichkeit. Doch sind diese in der Regel weder voneinander abzuleiten noch in sinnvolle Ordnungszusammenhänge zu bringen:

„Das aber ist immer etwas, was über die – je unzulängliche – Menge gefundener Einzeldaten hinausgeht. Der lebendige Mensch als System ist mehr als das, was man an zuverlässigen Daten über ihn ermittelt hat, erst recht, wenn er in sozialen Zusammenhängen steht“ (Speck 1987, 78).

Der ganzheitliche und organismische Denkansatz der Individualpsychologie und die ostasiatische Denktradition bieten weitere Horizonte, den Mensch als Ganzheit, als physisch-psychische Einheit und letztlich die Welt als Ganzes zu sehen, und bejaht somit die gegenseitige Ergänzung der Pädagogik mit dem empirischen und normativen Ableitungsmodus, durch Förderung der wechselseitigen Kritik der beiden Ansätze unter Respektierung des anderen Standpunktes (Bleidick 1985b, 66).

⁸ Hierzu hat Xun Yue (148-209) folgendes gesagt: „Jemand, der Mitmenschlichkeit (Jen) übt, schädigt im Inneren nicht seine natürlichen Anlagen, und äußerlich fügt er den Dingen keinen Schaden zu. Er handelt nicht dem Himmel oben und nicht den Menschen unten zuwider. Er weilt in Aufrichtigkeit und harrt in der Mitte. Körper und Geist sind in Harmonie und so zieht er keine schlechten Omina an und sammelt positive Verdienste. Darin besteht die Kunst des langen Lebens“ (Ch’en 1980, 160, zit. n. Stein 1999, 30)

3. GANZHEITLICHE IMPLIKATIONEN IN DER WISSENSCHAFTSTHEORIE

Die Idee der Ganzheit ist uralt, hat somit eine tief verwurzelte Tradition. Schon von dem griechischen Denker Aristoteles wurde der Begriff der Ganzheit im Rahmen der Naturphilosophie interpretiert und mit modern anmutenden Sätzen umschrieben wie z.B.: ‚Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile‘. Das gegensätzliche Begriffspaar »Teil« und »Ganzes« war seither in der Philosophiegeschichte immer wieder Gegenstand unterschiedlichster Interpretationsansätze (vgl. Kleinefeld 1997, 8). Diese Erkenntnisse des Ganzen gingen entsprechend der zeitbedingt vorherrschenden Anschauungen über den Menschen und die Welt mal verloren, doch sie tauchten wieder auf.

Wohl am sichtbarsten traten diese Ideen um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhunderts auf, als das naturwissenschaftliche Weltbild, das durch den jahrhundertlangen Fortschritt der Wissenschaft geprägt war, mächtig in das allgemeine Bewusstsein drang und sich danach weiter verschärfte, als neben dem Fortschritt auch die Gefahren einschließlich der Zerstörungspotenz der modernen Technologie sichtbar wurden. Die Betrachtung der Ideengeschichte zeigt uns, dass die Ganzheitsforderung oft zur Gegenbewegung oder Gegenthese zur herrschenden Wertvorstellung in der geistigen Geschichte bzw. in der Epoche der Kulturkritik wurde. Die sogenannte naturwissenschaftlich-technisch bzw. mechanistisch orientierte Weltanschauung, die „die Erinnerung an die organozistische Vorstellung im Sinne von der ganzheitlichen Idee reaktiviert und Alternativprogramme auf den Plan gerufen“ hat (Gloy 1996, 8), wird nach Gloy wie folgt charakterisiert:

- „*erstens* die Auflösung der ursprünglichen Einheit und Ganzheit mit der Konsequenz der Subjekt-Objekt-Spaltung und der zunehmenden Entfremdung des Objekts,
- *zweitens* die Konzentration auf die kognitiven, intellektuellen Vermögen des Subjekts bei gleichzeitiger Degradierung und Subordination der sensitiven, emotionalen, stimmungsmäßigen Erlebnisweisen,
- *drittens* die Akzentuierung der quantitativen Erkenntnisweise wie überhaupt der mathematischen,
- *viertens* die entsprechende Ausrichtung des Objekts auf diese, was mit einer Präparierung desselben zum physikalischen Konstrukt oder „Gestell“ einhergeht – Symbol dieser Auffassung ist die Maschine –,
- *fünftens* die anthropozentrische Einstellung, die dem Menschen eine Herrschaftsrolle gegenüber der Natur zuweist.“ (ebd., 7)

In verschiedenen zivilisationskritischen Theorien ist die moderne Gesellschaft durch eine tiefgreifende Kulturkrise gekennzeichnet: nämlich durch die Entfremdung des Menschen von der Natur, von seiner Arbeit, seinen Mitmenschen und von sich selbst; durch den Verlust traditioneller Werte; durch ein Gefühl der Sinnlosigkeit trotz materiellen

Wohlstandes; durch die Identitätskrise vieler Menschen und durch psychosoziale Probleme usw.

Durch das Bedürfnis nach einem neuen, alternativen Paradigma wurde die Ganzheit sowohl im mitmenschlichen Umgang, als auch im Verhältnis von Mensch und Natur vermehrt eingefordert (Köchy 1997, 5). Dabei trafen die europäische Existentialphilosophie, die sich parallel zur Existentialphilosophie entwickelnde Phänomenologie, der europäische Humanismus und die Gestaltpsychologie auf hohes Interesse und beeinflussten entscheidend die humanistische Orientierung in Wissenschaft und Gesellschaft. Aus diesen Strömungen entstand auch die Humanistische Psychologie, zu deren Vorläufern Alfred Adler zählt (vgl. Quitmann 1996; Hinte u. Runge 1994; Bühler u. Allen 1983). Wenn wir uns daran erinnern, dass das Gedankengut der oben genannten europäischen Existenzphilosophie von M. Heidegger, K. Jaspers und M. Buber et al. ebenso aufgenommen wurde wie Inhalte der östlichen Philosophie (insbesondere aus dem Konfuzianismus, Taoismus und Zenbuddhismus), dann können wir bei diesen humanistischen, ganzheitlichen Strömungen einen gemeinsamen Bezugspunkt in der Individualpsychologie Adlers und der ostasiatischen Philosophie finden (s. Kapitel 4 und 5).

Insbesondere die ganzheitliche Sicht des Menschen, in deren Mittelpunkt die Interdependenz aller psychischen Prozesse sowie die Einbettung des Menschen in seine soziale Umgebung steht, macht sich heutzutage in den verschiedensten Gebieten der Gesellschaft, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Wissenschaft, bemerkbar: z.B. in der Systemtheorie oder Kybernetik, dem Diskurs des modernen Konstruktivismus oder im Gesundheitsdiskurs usw.

3.1 Ganzheitliche Ansätze in der Psychologie

Ideengeschichtlich gesehen gewann der Begriff »Ganzheit« um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in der akademischen Psychologie wieder an Aktualität. Die ursprüngliche Formen ganzheitspsychologischen Denkens finden sich bereits im Begriff »schöpferischen Synthese« von Wilhelm Wundt (1905, 399), der besagt, dass „die Eigenschaften eines Zusammenhangs psychischer Vorgänge nicht in der Summe der Eigenschaften seiner Komponenten bestehen, sondern daß in der Verbindung völlig neue Eigenschaften auftreten, die aus denen ihrer Elemente nicht zu erklären sind“ (Dorsch ps. Wörterbuch 1998, 764).

Das Prinzip der schöpferischen Synthese erfährt eine logische Weiterentwicklung beim Prager Philosophen Christian v. Ehrenfels, der erstmals das Prinzip der schöpferischen Synthese nachweisen konnte. Bei Ehrenfels gilt das Erlebnisganzes als Gestalt, die mehr als die Summe ihrer Teile ist – als Summe wäre sie nur Quantität –, die Gestalt ist also

eine »Qualität«, so dass sich alle Wahrnehmungen aus einem Stufenbau von »Gestaltqualitäten« aufbauen⁹.

Aus der ganzheitlichen Auffassung entwickelte sich im Laufe der weiteren Jahre eine schulenübergreifende psychologische Bewegung, die sich, unter Abkehr vom elementaristischen zum holistischen Denken, den folgenden Forschungen widmete;

- die Erforschung der Phänomene der gestalthaften Ganzheit der österreichischen Ganzheitspsychologen wie Alexius Meinong¹⁰, Vittorio Benussi¹¹, Hans Cornelius¹², die von dem Konzept der »intentionalen Einheit des Psychischen« von Franz Brentano¹³ beeinflusst sind;
- die Erforschung der Gestehtgesetze der Berliner Schule von Max Wertheimer¹⁴, Wolfgang Köhler¹⁵, Kurt Lewin¹⁶, Kurt Koffka¹⁷;

⁹ Im Jahr 1890 hat Christian v. Ehrenfels in einer Abhandlung verschiedene Arten von Ganzqualitäten, insbesondere die transponierbaren tonalen und optischen Gestalten als ‚Gestaltqualitäten‘ bezeichnet. Ein Beispiel dafür ist eine Melodie, die mehr als die Summe von Tönen bzw. Klängen ist, d.h., ein einzelner Ton erhält seinen Ausdruckswert erst im Zusammenhang mit anderen Tönen. Der Charakter der Melodie ist wiederum nicht aus der Qualität einzelner Töne (jeder Ton für sich betrachtet) zu verstehen, sondern er wird gebildet durch die Stellung der Töne zueinander, er besteht in der Struktur der Melodie (vgl. Ehrenfels 1890, 249-292).

¹⁰ Alexius Meinong (1853-1920) griff den Gedanken von Ehrenfels auf und brachte ihn in einer Terminologie zum Ausdruck. Die einzelnen Elemente einer Gestaltwahrnehmung nannte er ‚fundierende Inhalte‘ und die Gestalten ‚fundierte Inhalte‘. Diese Formulierung ist auch unter dem Namen ‚Produktionstheorie‘ bekannt geworden (vgl. Meinong 1915).

¹¹ Vittorio Benussi (1875-1927), ein Schüler von Meinong, hatte in der theoretischen Auseinandersetzung mit der ursprünglichen Fragestellung von Ehrenfelds die zahlreichen experimentellen Forschungen fortgesetzt und schloss sich jener Entdeckung über die Gestaltqualität an, dass reizmäßig Gleiches unter gewissen Gestaltbedingungen erlebnismäßig verschieden ist und umgekehrt (vgl. Benussi 1914).

¹² Hans Cornelius (1863-1911) versuchte den Ehrenfelsschen Begriff der Gestaltqualitäten auf die Gefühle zu übertragen. So formuliert er: „Gefühle sind die Gestaltqualitäten des jeweiligen Gesamtbewusstseinsinhaltes, sie sind nicht Teilinhalte unter anderen, sondern Prädikate der jeweiligen Gesamterlebnisse“ (1897, 76ff.).

¹³ Franz Brentano (1838-1917) ging es um die Unterscheidung des Physischen von Psychischen ohne Seinsannahmen: Er stellte die physischen und psychischen Phänomene mit Hilfe des Intentionalitätsbegriffs einander gegenüber, den er für die Letzteren reservierte (vgl. 1924, 25ff.).

¹⁴ Max Wertheimer (1880-1943) gilt mit Köhler als Begründer der experimentellen Gestaltpsychologie. Bei ihm „unterscheidet sich die Gestalt von der Summe ihrer Teile [...] nicht mehr nur durch das hinzukommende Neue, sondern innerhalb des Ganzen ist gewissermaßen alles neu. Jeder Teil ist modifiziert durch seine neue Einbettung, und jeder Teil hat neue wesentliche Eigenschaften, [...]“ (Metzger 1986, 102). Im Gegensatz zur Grazer Schule betrachtete er Gestalten als ursprünglich, d.h. sie bilden sich nicht parallel zu den Sinnesdaten sondern sind selbst die Grundeinheiten des Seelenlebens. Durch ihn wurde die Lehre von den Gestaltqualitäten erst zur Gestalttheorie im eigentlichen Sinne.

¹⁵ Wolfgang Köhler (1887-1967) hat durch die Intelligenzprüfungen bei Menschenaffen die Kenntnis gewonnen, dass das Handeln auch durch Gestaltprinzipien bestimmt wird. Er zeigte, dass Schimpansen unter einfachen Bedingungen zu Problemlösungen fähig sind, wobei die richtige Lösung nicht wie bei Thorndike durch blindes Probieren und Festhalten der zufällig erfolgreichen Verhaltensweisen, sondern durch Einsicht gefunden wird. Ziel und Hilfsmittel bilden eine Gestalt und das Erkennen dieser Gestalt ist die Einsicht (vgl. Köhler 1918, 1921).

¹⁶ Kurt Lewin (1890-1947) wandte das Systemmodell auf sozialpsychologische Gegebenheiten an, sprach in diesem Zusammenhang jedoch vom »Feld«, wovon ein grundlegender Satz ausgeht: »Die Psychologie muss den Lebensraum, der die Person und ihre Umwelt einschließt, als ein Feld betrachten.« Nach ihm wird das Verhalten aus einer Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen abgeleitet und diese zugleich gegebenen Tatsachen sind insofern als ein dynamisches Feld aufzufassen, als der Zustand jedes Teils von jedem anderen Teil abhängt (vgl. Lewin 1963).

¹⁷ Kurt Koffka (1886-1941) weitete die Prinzipien der Gestaltpsychologie auf weitere Bereiche aus. Indem er in seinem Buch »Die Grundlagen der psychischen Entwicklung (1921)« Entwicklungsprozess als

- die Erforschung der psycho-biologischen Struktur und Ganzheit der Leipziger Schule wie bei Wundts Schüler Felix Krueger¹⁸ und Friedrich. Sander¹⁹;
- die Charakterologie von Ludwig Klages²⁰ sowie
- der Personalismus von William Stern²¹.

Trotz der unterschiedlichen theoretischen Schwerpunkte stimmen alle ganzheitlichen Ansätze darin überein, dass sie dynamische Theorien sind. Sie betrachten den Menschen nicht als leblosen Mechanismus, „der von anderen Menschen bearbeitet und ausgefeilt werden muß, bis er die gewünschte Form erreicht hat“ (Hinte u. Runge 1994, 301), oder als besonders intelligentes Tier, sondern stattdessen ihn mit einem reichhaltigen – die anschauliche Welt und das anschauliche Ich umfassenden – Innenleben aus. Dabei stehen sie einer isolierten Betrachtung einzelner psychischer Teilfunktionen gegenüber, begreifen den Menschen nicht als isoliertes, abgeschlossenes System, sondern als soziales Wesen, das miteinander in Beziehung steht, aus interagierenden Untereinheiten besteht, dessen Zustand durch die Zustände anderer mitbedingt ist und somit seinen Sinn im mitmenschlichen Zusammenleben erfüllt. Die Eigenschaften einer Ganzheit entstehen also aus dynamischem Zusammenwirken.

Auf diese ganzheitspsychologischen Konzeptionen lassen sich verschiedene Disziplinen der modernen Psychologie in ihren wesentlichen Aspekten zurückführen.

Ergebnis des Zusammenwirkens von inneren und äußeren Entwicklungsbedingungen auffasst, verband er Gestaltpsychologie und Entwicklungspsychologie miteinander. Auch Gedächtnisspuren sah er als nach Gestaltgesetzen organisiert, damit wurde das Prinzip der Gestaltpsychologie mit der Lern- und Gedächtnispsychologie verbunden.

¹⁸ Felix Krueger (1874-1948) ging von dem Prinzip der Gestaltenqualitäten seines Lehrers Cornelius und von der langen Auffassung Wundts aus, das psychische Ganze sei mehr als die Summe seiner Teile. Während Wundts experimentelles Schaffen einseitig analytisch war und insbesondere auf die Elemente zielte, hat Krueger darüber hinausgehend die Theorie der Komplexqualitäten entwickelt, d.h. alle Komplexe kommen „spezifisch und unmittelbar [...] zu erlebende Komplexqualitäten, über die Eigenschaften aller ihrer Teile hinaus, zu“ (Krueger 1906, 379). Das psychische Ganze wird für ihn zum bestimmenden Moment, wobei Gefühle und Denkprozesse basierend auf früheren Erlebnissen, d.h. auf dispositionellen psychischen Strukturen, als Wirkungskomplex zu einer den Augenblick überdauernden Einheit zusammengeschlossen sind (vgl. Krueger 1915).

¹⁹ Friedrich Sander (1889-1971) prägte den Begriff der Aktualgenese: Entstehung von Gestalterlebnissen aus diffusen Vorgestalten. Das Individuum kann diesen Vorgang durch verstärkte Zuwendung begünstigen, dies betrifft u.a. das produktive Denken (vgl. Sander 1926, 128-158). Die Leipziger Schule unterscheidet sich von der Berliner Schule vor allem in der Betonung der komplexen Entwicklungsqualitäten, des Strukturellen und Gefühlshaften im Nacheinander seelischer Abläufe.

²⁰ Ludwig Klages (1872-1956) begründete die deutsche Charakterologie, der durch seine wissenschaftliche Graphologie, die die isolierte Erfassung einzelner Schriftmerkmale durch ganzheitliche Betrachtung überwinden will, bekannt wurde. Im Unterschied zur älteren Physiognomie bezieht er die Ausdrucksforschung auf die Bewegung der lebendigen Gestalt, wobei er unterschied zwischen Willkür-, Ausdrucks- und darstellenden Bewegungen (Hehlmann 1974, 258).

²¹ William Stern (1871-1938), der Begründer des philosophischen Personalismus, versuchte eine Synthese zwischen der experimentellen und der geisteswissenschaftlichen Psychologie und bestimmt somit die Psychologie als die Wissenschaft von der erlebenden und erlebnisfähigen Person. Für ihn ist die Person „eine vielteilige und eigenwertige Einheit, die trotz der Vielheit der Teilfunktionen eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit besitzt“ (ebd., 508).

- *Denk- und Lernpsychologische Forschungsprogramme:* das gestaltpsychologische Denken wird unter den Leitbegriffen »Lernen durch Einsicht« (Köhler) und »Produktives Denken« (Wertheimer) auf denk- und lernpsychologische Fragestellungen angewendet und hat durch die Arbeiten von Wagenschein (1970, 1992) und Copei (1955) im deutschen Sprachraum für die »Pädagogische Psychologie« große Bedeutung gewonnen.

- *Sozialpsychologische Forschungsprogramme:* die sozialpsychologische Forschung wird die seit den 30er Jahren insbesondere von den nach Amerika emigrierten Berliner Gestaltpsychologen vorangetrieben. Der gestalttheoretische Begriffsapparat ist durchaus auf soziale Fragestellungen zu beziehen (vgl. Graumann 1996). Kurt Lewin übertrug seine »Feldtheorie« auf Gruppen und übte so einen großen Einfluss aus (Lewin 1963, 1968). Dieser Ansatz stellt das Prinzip der Interdependenz in den Mittelpunkt, das Ganze einer Situation oder eines Feldes ist somit mehr und anders als die Summe seiner Teile. Bedeutende von Asch geleitete Arbeiten zur Personenwahrnehmung bzw. Eindrucksbildung fassen die „erste mitgeteilte Eigenschaft“ einer Person als Teil und die „Gesamtheit dieser und der nachträglich erfahrenen Eigenschaften“ als das Ganze auf (Asch 1946). So ist der ganzheitliche Ansatz eine Säule der sozialpsychologischen Forschung, die sich hauptsächlich mit den Fragen befasst, „wie die Gedanken, Gefühle, Wahrnehmungen, Motive und das Verhalten des einzelnen von Interaktionen und Transaktionen zwischen Menschen oder Menschengruppen beeinflusst werden“ (Zimbardo u. Gerrig 1999, 409).

- *Entwicklungspsychologische Forschungsprogramme:* Seit die Entwicklungspsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts als Kinderpsychologie begründet wurde – hier sei an das Buch »Die Seele des Kindes« von Preyer (1882) erinnert – haben die Vertreter unterschiedlicher psychologischer Forschungsprogramme immer wieder versucht, ihre theoretischen Ansätze auf die Problemstellungen der Entwicklungspsychologie zu übertragen. Das Wiener Psychologische Institut, eines der wichtigsten Zentren kinderpsychologischer Forschung, führte unter Leitung von Karl und Charlotte Bühler die Methoden des Experiments und der Statistik, abgesehen vom Behaviorismus Amerikas, in die Kinderpsychologie ein, betonte den Zusammenhang von körperlicher und seelischer Entwicklung, besonders bei den Einschnitten des ersten Gestaltwandels (Hetzer 1936) und der Reifezeit (Bühler 1922). Besonders in Ch. Böhlers bahnbrechendem Werk von 1933 geriet der menschliche Lebenslauf als Ganzes ins Blickfeld:

„Kindheit und Jugend als Ganzes gesehen, ist eine Vorwegnahme und ein provisorischer Aufriß des Lebens, dem das Leben als die definitive Ausführung folgt, unter Einbeziehung des Entwurfs als seiner Exposition.“ (1933, 325)

Piaget, einer der führenden Entwicklungspsychologen, kommt in seinen Grundannahmen dem ganzheitlichen Paradigma auch sehr nahe (vgl. Meili 1978), wenn er den gesamten Vorgang der kognitiven Entwicklung als inneren Konstruktionsprozess, d.h. als einen Prozeß zunehmender Gleichgewichtsgewinnung zwischen den assimilatorischen und akkommodatorischen Austauschprozessen und eine damit verbundene Generalisierung, Differenzierung und Koordinierung der durch sie erzeugten kognitiven Schemata versteht (vgl. Aderson 1978).

Das sich entwickelnde Individuum als Ganzheit und zwar als bio-psycho-soziale Einheit Mensch zu beschreiben ist die Kernannahme der heutigen entwicklungspsychologischen Menschauffassung.

- *Forschungsprogramme der Humanistischen Psychologie:* die Humanistische Psychologie ist eine intellektuelle und soziale Bewegung innerhalb der Psychologie, die sich in Amerika in den 60er Jahren als »Dritte Kraft« zwischen Psychoanalyse und Behaviorismus formierte. Wie ihr Entstehungsvorgang andeutet, besteht ihr Ziel in der Überwindung eines deterministischen und mechanistischen Menschenbildes und in der Hinwendung der Forschung zum Menschen in seiner alltäglichen Existenz (vgl. Thomae 1996). Die folgenden vier Grundannahmen (Völker 1983) der menschlichen Natur bewiesen die ganzheitliche Sicht der humanistischen Psychologie:
 - *Autonomie und soziale Interdependenz:* Der Mensch als autonomes Wesen ist immer auf seine Mitmenschen bezogen, das Selbst als autonome Instanz kann sich daher nur durch den Austausch und die Auseinandersetzung mit anderen herausbilden.
 - *Selbstverwirklichung:* Der Mensch tendiert zur Selbstverwirklichung und folgt der Tendenz zur Entfaltung von Fähigkeiten, zum Streben nach Wissen und zur Freisetzung des menschlichen Potentials an konstruktiven Kräften. Die Selbstverwirklichung vollzieht sich nur im ständigen Austausch mit der sozialen Umwelt.
 - *Ziel- und Sinnorientierung:* Alle menschlichen Handlungen sind sinn- und zielgerichtet, wobei auch eine selbsttranszendierende Zielsetzung ein zentrales Merkmal menschlicher Motivation ist.
 - *Ganzheit:* Der menschliche Organismus ist Gestalt, organisches Ganzes, das kognitive, emotionale und somatischer Einheit ist, womit sowohl die Interdependenz seiner Teile als auch deren konstitutive Funktion für das Selbst gemeint ist.
- Systemtheoretische und Radikal-Konstruktivistische Forschungsprogramme (s. Abschnitt 3.4 in diesem Kapitel): der ganzheitliche Ansatz erfuhr gegen Anfang der 70er Jahre unter dem Titel »Systemtheorie« bzw. »Kybernetik« geradezu eine

Renaissance (vgl. Herrmann 1976, 573). Vor dem Hintergrund der »Allgemeinen Systemtheorie« Ludwig von Bertalanffys (1968) und der »Kybernetik« von Norbert Wiener (1971, Original 1948) entstand eine fruchtbare Heuristik zur Untersuchung vieler psychologischer Fragen, die psychische Phänomene aus der Perspektive der »Wirkungsgefüge« untersuchen. Zentral ist die Abwendung von linear-kausalen Modellvorstellungen hin zum Modell zirkulärer Kausalität und zur Berücksichtigung von Komplexität und Vernetztheit. Wichtig ist dabei auch die Idee der Selbstorganisation. Dieser Denkansatz wurde Ende der 80er Jahre auf Erkenntnissen der Neurobiologie, insbesondere auf der Theorie von Maturana und Varela (1979), in der die grundlegende kognitive Funktion als Ergebnis selbstrückbezüglicher Prozesse verstanden wird, und war ein Anlaß zum »Diskurs des Radikalen Konstruktivismus« (vgl. Schmidt 1987). Beim radikalen Konstruktivismus sind die Personen autopoietische, selbstreferentielle, operativ geschlossene Systeme (ebd.). Sie bilden somit sowohl in der Wahrnehmung wie im Handeln die Wirklichkeit nicht passiv ab, sondern erschaffen sie aktiv. So gibt es keine vom Beobachter unabhängige Wirklichkeit, sondern wir konstruieren nach dem Konstruktivismus unsere Wirklichkeit aus uns selbst. Danach ist das Objekt immer nur Objekt eines Subjekts. Die durch Selbstreferentialität entstehende Selbstorganisation erzeugt prinzipiell neue, von den Eigenschaften der beteiligten Teilprozesse verschiedene Eigenschaften.

Der auf dem Ganzheitsgedanken basierende systemtheoretische und konstruktivistische Ansatz gilt heute als wohl wichtigster Beitrag, weil er zu einem neuen Bild vom Menschen, seinem Handeln und Zusammenleben mit anderen geführt hat. Sowie der Begriff »Ganzheit« als Kompensations- und Ergänzungsbegriff als analytisch-zergliederndes Denken charakterisiert wurde, wurde er auch von den medizinischen, pädagogischen und soziologischen Wissenschaften als „Neues Paradigma“ (Stangl 1989) aufgenommen und wurde so zu einem Konstitutivum vieler Erkenntnisgebiete.

3.2 Ganzheitliche Ansätze in der Medizin

Um die Entwicklung, die zum Terminus Ganzheitliche Medizin geführt hat, einigermaßen zu erklären, wird kurz auf die Geschichte der Medizin eingegangen.

Die Forderung nach der ganzheitlichen Betrachtung und Betreuung in der Medizin erscheint vielen als neuartig und modern. Bei den Betrachtungen der medizinischen Geschichte klingt jedoch bereits seit der Antike die Polarität zwischen ganzheitlichem und partikularistischem Konzept an. Eine Kritik Platons an den Ärzten vor 2500 Jahren spiegelt dies wider:

„...das ist der größte Fehler in der Behandlung von Krankheiten, daß es Ärzte für den Körper und Ärzte für die Seele gibt, so doch beides nicht getrennt werden kann [...], aber

gerade das übersehen die Ärzte, und deshalb entgehen ihnen so viele Krankheiten. Ärzte sehen nämlich niemals das Ganze. Dem Ganzen sollten sie ihre Sorge zuwenden“ (zit. n. Wancura 1992, 83).

Dieser ganzheitliche, präventionsmedizinische Aspekt findet sich auch in anderen Kulturen, so schrieb vor ca. 400 Jahren der berühmte koreanische Arzt Huh-jun (1546-1615):

„Ein tüchtiger Arzt in früherer Zeit hat sehr gut Krankheiten vorgebeugt, indem er die Seele des Patienten bewahrt, bevor sie krank werden. Aber heutige Ärzte konzentrieren sich nur auf die körperliche Krankheit, nicht auf die gesunde Seele“.

Bekanntlich stellt die hippokratische Medizin auch mit der Betonung auf fundamentale Zusammenhänge zwischen Körper, Geist und Umwelt einen Höhepunkt ihrer Weltanschauung dar. Dabei bilden ihre Hauptthemen vor allem: „Gesundheit als Gleichgewichtszustand, wechselseitige Abhängigkeit von Körper und Geist, die der Natur innewohnenden Heilkräfte“ (Capra 1983, 348). Die antike Heilkunde sah ihre Funktion nicht in erster Linie in der Krankheitsbehandlung. Sie war eher eine Lehre für ein gesundes Leben. Die Auffassung über Gesundheit und Krankheit war nicht ganz polarisiert, sondern die ganzheitliche Gesundheitsvorsorge und gezielte Behandlungen standen in der Heilkunde neben- und miteinander, lange bevor die Schulmedizin mit der Idee einer medizinischen Volksaufklärung im 18. Jahrhundert in die Geschichte trat (vgl. Schipperges 1976, 23; Hartmann 1989, 9).

Das 19. Jahrhundert war politisch gesehen eine Zeit der Kampfphase zwischen Revolution und Restauration, medizingeschichtlich gesehen der Übergang von einer mechanistisch reduzierten Sicht über die Naturphilosophie hin zur naturwissenschaftlich-technisch geprägten Betrachtung von Krankheiten. Das zeitgeschichtliche Wort »Übergang« deutet auch die Koexistenz des Alten und des Neuen an. In der Medizingeschichte ist es die Zeit der Koexistenz der ganzheitlichen und naturwissenschaftlichen Betrachtung zu Gesundheit und Krankheit. Vermutlich drängte diese Situation alle damaligen medizinischen Systeme dazu, sich für eine Richtung zu entscheiden, entweder die auf der mechanistischen Philosophie basierende naturwissenschaftliche Sicht anzunehmen oder sie abzulehnen und sich Klarheit über das Verhältnis naturwissenschaftlicher und sozial- bzw. geisteswissenschaftlicher Methoden zueinander zu verschaffen. Ein historisches Beispiel hierfür wäre Rudolf Virchow, der mit all diesen Sichtweisen konfrontiert war. Bei ihm scheinen diese Probleme auf seine Weise erörtert worden zu sein. Obwohl er daran keinen Zweifel hatte, „daß die Medizin nur als Naturwissenschaft eine Zukunft haben würde“ (Wehkamp 1977, 25), hatte er zugleich die Idee der Einheit des menschlichen Wesens und damit ein ganzheitliches Verständnis von Gesundheit und Krankheit des Menschen vor Augen, wenn er gelehrt hatte, dass Gesundheit und Krankheit nicht allein von Naturgegebenheiten bestimmt, sondern mit der gesamten menschlichen Kultur und Geschichte verbunden sind (vgl.

Wengler 1989).²² Seine Sozialmedizin, das »Neue« entstand in Rückbesinnung auf das »Alte«, d.h. auf die hippokratische Epidemienlehre:

„Indem er (Hippokrates) die gesamten Lebensbedingungen des einzelnen Menschen sowie der Völker studierte, indem er der Luft, dem Wasser, dem Boden, der Lebensweise Rechnung trug, hat er schon den Standpunkt angebahnt, auf dem wir gegenwärtig stehen.“
(Virchow 1879, 120)

Wie bei Virchow beobachtet, war die metaphysische Spekulation innerhalb der Heilkunde bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts noch nicht ganz beendet. Aber die naturwissenschaftlich begründete Medizin, die bis heute existiert, war deutlich in Gang gesetzt, durch die Entwicklung der modernen empirisch-experimentellen Physiologie, der wissenschaftlichen Pharmakotherapie, der Zellulärpathologie, der wissenschaftlichen Hygiene und der Bakteriologie u.s.w. (vgl. Eckart 1994, 207-265). Der große Teil der traditionellen Heilkunde, die bis dahin in der Medizin vorherrschte, wurde für ungültig erklärt. Und die spekulative romantische Medizin, die sich der Naturphilosophie verpflichtet fühlte, wurde nur unter dem Aspekt des Mystizismus betrachtet (vgl. Wengler 1989, 12). Diesen Moment könnte man vielleicht als die Geburtsstunde der modernen Medizin sowie auch der alternativen Medizin bezeichnen, wenn man in Anlehnung an Robert Jütte (vgl. 1996) die alternative Medizin als das, was von den herrschenden medizinischen Richtungen mehr oder weniger abgelehnt wird, definiert.

Dieser große Bruch der Tradition, den Laurence Foss und Kenneth Rothenberg (1987) als „erste Revolution in der Medizingeschichte“ nannten, wurde auch von Virchow als der Anfang der modernen Medizin gedeutet:

„Die Einführung der naturwissenschaftlichen Methoden in die Medizin hat die Tradition gebrochen, diese 2000 jährige Tradition, die in aller Kopf ist, in jedes Menschen Sprache und Denkweise“ (Virchow, zit. n. Schipperges 1968, 114).

Mit der Entwicklung der Grundlagenfächer der naturwissenschaftlichen Medizin wurde der Krankheitsbegriff dahin eingeeengt, dass jede krankhafte Störung einen lokalen Anfang und einen anatomischen Sitz im Körper hat (vgl. Jütte 1996, 28). Man konzentrierte sich immer mehr auf die Suche nach dem spezifischen Ort oder Sitz der Krankheit. So sind heute mehr als die Hälfte aller praktizierenden Ärzte Spezialisten (Ackerknecht 1986, 170), bereits im Jahr 1961 wurde die Zahl der Krankheitsbilder auf

²² Bernd Wengler hat die Wurzeln eines einheitlichen Menschenbildes in der modernen Medizin bei Virchow gesucht.

„Auf der Suche nach den Wurzeln eines einheitlichen Menschenbildes in der modernen Medizin und nach dessen Sinnhaftigkeit für die Psychiatrie stößt man fast notwendigerweise auf Rudolf Virchow (1821-1902) und sein Paradigma einer sozialen Medizin. Das Individuum in seiner körperlichen Ganzheit wird bei Virchow als soziales Wesen in seinen multidimensionalen, schwerpunktmäßigen gesellschaftlich-historischen Bezügen gesehen, dabei von der sich neu entwickelnden naturwissenschaftlichen Medizin ausgehend. Medizinische Wissenschaft wird dabei aber nicht auf Diagnose und Therapie reduziert, sondern durch die Forderung nach gesellschaftlicher Prophylaxe in ihre gesellschaftliche Verantwortung genommen.“ (1989, 8)

mindestens 2000 geschätzt (Jores 1961, 14) und in den Angaben des internationalen Verzeichnisses der Krankheiten von 1958 waren ca. 30.000 Diagnosen verzeichnet.

Die Verzweigtheit und der Reichtum an scheinbar zusammenhanglosen Einzelheiten ließ jedoch den Blick für die Ganzheitlichkeit der Krankheiten, die über die Menge gefundener Einzeldaten hinausgeht, verlieren, entfernte sich somit weit von dem Bild des Menschen als bio-psycho-soziales Einheitswesen, das mehr ist als das, was man an zuverlässigen Daten über ihn ermittelt hat. Indem das Messbare der Krankheit, der objektivierbare und quantifizierbare Befund zum Ausgangspunkt für alle Diagnose- und Therapiekonzepte wurde (Wancura 1992, 83), wurde der Patient zum messbaren Patienten und zum Objekt von Apparaten. Dies machte den Menschen wiederum unselbstständig, passiv und expertenabhängig in Bezug auf seine Krankheit, verhinderte Selbstheilungskräfte (vgl. Illich 1975) und führte schließlich zur Entfremdung zwischen Arzt und Patient und zwischen Mensch und Medizin (vgl. Eckart 1994, 270).

Außerdem nahm man auf Grund der beherrschenden mechanistischen Kausalgesetze – die lineare Kette von Ursache und Wirkung – bei der Aufstellung von Krankheiten an, „daß den gleichen Krankheitszeichen auch gleiche Ursachen zugrunde liegen müssen“ (Jores 1961, 13). Krankheit gilt dabei als Fehlfunktion von biologischen Mechanismen. Insofern besteht auch die Rolle des Arztes nur im Eingreifen und Korrigieren des fehlerhaften Mechanismus. Die lineare Kausalrelation zwischen der Krankheit als Ursache und dem Symptom als Folge ist in der praktischen Medizin jedoch nur schwer herstellbar. Die moderne technisierte Medizin erforschte – wie wir wissen – nur ca. 20% der Ursachen von Krankheiten. Hinter den Krankheitsbegriffen wie ‚endogen‘, ‚essentiell‘, ‚idiopathisch‘ verstecken sich Unwissenheit und Ratlosigkeit (Klußmann 1992, 4). Bei den nicht erfassbaren psychopathologischen Einwirkungen, hinter denen sich verschiedene Ursachen verbergen und die Vernetzung von bio-psycho-sozialen Funktionselementen mit einer Rückkoppelung aufweisen können, sind die Kausalprinzipien wenig hilfreich.

Obwohl die naturwissenschaftliche Medizin bis heute zu großartigen diagnostischen und therapeutischen Erfolgen geführt hat, herrscht in verschiedenen Bereichen, sowohl bei Patienten als auch praktischen Ärzten, Unbehagen bis Unzufriedenheit mit ihr vor. Dies wird bewiesen durch die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Deutschen Naturheilmittel den Medikamenten der Schulmedizin vorziehen und ein weiteres Drittel sich zumindest bei einzelnen Problemen irgendwann einmal lieber einer alternativen Heilmethode anvertraut (Wortmann 1997, A95). 60,8% der deutschen Ärzte in Privatpraxen wenden in der Allgemeinmedizin alternative Behandlungsmethoden an (Stutzer 1978). Diese Unzufriedenheit stellte wiederum kompensatorische Anforderungen, die besonders heute weit über die Gegenentwürfe von ganzheitlichen Ansätzen bekannt sind.

Die großen Bemühungen der Medizin, die Einseitigkeiten einer rein naturwissenschaftlich orientierten Medizin zu überwinden und dadurch der gesamten Medizin eine neue Richtung zu geben, befand sich bereits bei den Protagonisten des Faches Psychosomatik. Um nur einige zu nennen: Viktor von Weizsäcker, der schon in den 1920er Jahren durch die Gestaltkreislehre eine theoretische Fundierung der psychosomatischen Medizin vornahm; Alexander Mitscherlich, der 1948 in Heidelberg den ersten Lehrstuhl für psychosomatische Medizin erhielt; Thure von Uexküll und einige andere. Seit 1970 gibt es das Unterrichtsfach Psychosomatische Medizin und Psychotherapie an allen Hochschulen (vgl. Rudolf 1995).

Im Jahr 1972 kam im Rahmen der Änderung der Approbationsordnung für Ärzte zum erst Mal von einer theoretischen und klinischen Fächerkombination die Rede, der man den Namen »Ökologische Fächer«²³ gab. Das hatte zur Folge, dass die Basiswissenschaften der Medizin, die für die Schulmedizin bisher die Anatomie und Physiologie waren, durch Psychologie, Sozialpädagogik, medizinische Soziologie, Rechtskunde und allgemeine Hygiene erweitert wurden (Schipperges 1976, 297).

Weitere zahlreiche Auseinandersetzungen mit der ganzheitlichen Medizin riefen in den 80er Jahren eine Gesundheitsbewegung hervor. Der erste Gesundheitstag, der 1980 in Berlin als Gegenveranstaltung zum 83. Deutschen Ärztetag stattfand, stand unter dem Motto »Kranken und Irren ist menschlich« und bot eine Themenvielfalt von alternativen Heilmethoden bis zur Psychiatrie-Reform an (vgl. Löffler 2000; Jütte 1996, 61). So entstand die sogenannte alternative Gesundheitsbewegung in den 80er Jahren.

Noch einige bedeutende Änderungen, die man von den oben erwähnten Bewegungen nicht trennen kann, gab es beim Deutschen Ärztetag 1992. Die Umweltmedizin, die sich auf wissenschaftlicher Grundlage ganzheitlich mit den physischen und psychischen Auswirkungen der allgemeinen Umwelt auf den Menschen befasst, somit vom ihren Ansatz her als ganzheitliche Medizin aufgefasst werden kann, wurde in die Weiterbildungsordnung aufgenommen (Lehnert 1996, A2458). In Bezug auf die Namensgebung der psychosomatischen Medizin wurde nach einer langen berufspolitischen Diskussion als Kompromiss die Bezeichnung »Arzt für Psychotherapeutische Medizin« gefunden (Rudolf 1995, 113).

Die traditionsreichen Heilmethoden, wie z. B. Homöopathie, Anthroposophie, Akupunktur und Phytotherapie sind heute ausdrücklich im Gesetz erwähnt und werden zur Zeit an den medizinischen Fakultäten gelehrt. Durch die Tendenz zur Integration wurde 1987 in Wien die »Wiener Internationale Akademie für Ganzheitsmedizin« begründet und zu dieser komplementärmedizinischen Methode hatten 62% der Wiener Ärzte eine positive Einstellung (Waltjen et al. 1999). In der Schweiz werden die

²³ Unter dem Begriff 'Ökologische Fächer' versteht man die Fächer Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Rechtsmedizin, Hygiene und Medizinische Statistik und Informationsverarbeitung.

komplementärmedizinischen Methoden bereits seit 1. Juli 1999 von der Grundversicherung der Krankenkassen bezahlt (Widmer, 1998).

Die Diskussionen alternativer oder ganzheitlicher Ansätze trugen zweifelsohne zu den Änderungen im Medizinsystem bei. Aber die ganzheitliche Betrachtung in der Medizin bedeutet mehr als eine Ergänzung der Organmedizin um psychosomatische und sozialmedizinische Aspekte. Der Begriff beinhaltet den Anspruch, einerseits spezielle Fachkenntnisse in den zwischenmenschlichen Kontakt einzubringen, um das Leiden des anderen zu verstehen und zu lindern, ohne dessen Subjektivität dabei zu negieren, und andererseits die traditionsreichen Heilmethoden, die im vergangenen Jahrhundert aus der naturwissenschaftlichen Medizin herausgebrochen worden waren, wieder in Betracht zu ziehen.

Eine weitere Forderung aus wissenschaftstheoretischer Sicht besteht in einer adäquaten Verbindung von Empirie und Theorie, aber auch von Theorie und Praxis, damit die Medizin ihre Identität nicht nur in der *Heil-Wissenschaft*, in der die Empirie keinen Platz mehr hat, sondern auch in der *Heil-Kunst* findet. „Die Wissenschaft ist vorwiegend analytisch, die Kunst vorwiegend synthetisch“ (Ackerknecht 1986, 4). Die Medizin als Heilkunst befasst sich „nicht mit unpersönlichen Atomen, Elementen, Pflanzen mit Tropismen oder Tieren mit Instinktmechanismen, sondern mit Menschen mit einer »Seele« und »freiem Willen« (ebd.).

3.3 Ganzheitliche Ansätze in der Pädagogik

Das ganzheitliche Bildungsideal, das nach dem Menschen als Ganzem fragt, ist auch - wie in der Philosophie, Psychologie und Medizin - von der Geschichte geprägt worden. Die Geschichte der Pädagogik ist eine Geschichte des Menschenverstehens. Je nach dominierender Philosophie haben sich verschiedene Verhältnisse zwischen dem Menschen und seiner Erziehung als Erkenntnis herausgebildet.

Die Lehre der Einheit und Ganzheit des Lebens ist seit der Antike in der Geschichte der Bildungsphilosophie miteinbezogen worden. In seinem Buch »De anima«, philosophierte Aristoteles über die Seele und kam zu weiteren Einsichten, dass Körper und Seele einander bedingen. Die Körper ist nach seiner Vorstellung der Stoff, der durch die Formgebung der Seele vollendet wird (Entelechie-Prinzip) (vgl. 412a). Dabei sind der strenge platonische Dualismus zwischen Leib und Seele und die klaren Ideenentitäten bei Aristoteles aufgelöst. Aus dieser Grundauffassung der Seele formulierte er weiter seine anthropologische Position des ganzheitlichen Bildungsgedanken:

„Gut und tugendhaft wird man durch drei Dinge, nämlich Anlage, Gewöhnung und Einsicht. Zuerst muß man geboren sein, als Mensch nämlich und nicht als irgendein

anderes Lebewesen, und dann auch mit bestimmten Eigenschaften des Körpers und der Seele. In einigen Dingen nützt die Anlage nichts, denn die Gewöhnung verändert sie. Denn es gibt einige, von Natur ambivalente Eigenschaften, die sich durch die Gewöhnung zum Schlechten oder zum Besseren wenden können. Die anderen Lebewesen leben zur Hauptsache von der Naturanlage, einige auch teilweise durch Gewohnheit, der Mensch aber auch mit der Vernunft. Nur er besitzt sie. So muß dieses alles miteinander übereinstimmen“ (Politik, 1332ab).

Der ganzheitliche Charakter der Erziehung bei Aristoteles richtet sich auf unterschiedliche Ebenen des Persönlichkeitsspektrums: Leib und Seele des Menschen wurden von ihm als zwei aufeinander bezogene und voneinander abhängige Wesensbestandteile betrachtet. Auch in seiner Sozialanthropologie denkt er den Menschen als ein auf seine mitmenschliche Umgebung verwiesenes, von ihr abhängiges, soziales und kulturelles Wesen (vgl. März 1998, 83ff.). Die intellektuelle, körperliche, und sittliche Bildung in seinem Erziehungskontext steht somit miteinander in Verbindung und ist voneinander abhängig. Diese pädagogischen Grundüberlegungen finden sich in nahezu jeder entwicklungsgeschichtlichen Epoche erzieherischen Denkens und Handelns unverändert wieder und untermauern spätere Argumentationen der humanistischen Pädagogik.

Diese komplexe Perspektive der menschlichen Erziehung findet sich auch bei Comenius. Der Mensch gilt bei ihm als lebendiges Ganzes, das „nichts als Harmonie (ist), im Hinblick sowohl auf den Körper als auch auf die Seele“ (Comenius 1993, 37), insofern muß Erziehung den ganzen Menschen bilden. Die Schule hat darum über die Wissensübermittlung hinaus, den Beitrag zu leisten, das richtige Menschenbild durch das Lehren von Tugend und Frömmigkeit zu vermitteln und zwar jeweils in ihrem vollständigen Zusammenhang (vgl. ebd.). Von ihm entwickelte pädagogische Prinzipien und Regeln,

- „Berücksichtigung der psychischen und physischen Ausgangsgegebenheiten beim Zögling;
- erfahrungsbezogenes Lernen durch körperliche Bewegung und durch die Beobachtung der natürlichen Umwelt;
- Integration altersgemäßer Lern- und Spielformen in die Prozesse des intellektuellen und sozial-kognitiven Lernens;
- die Stetigkeit des Lernvorganges im Sinne vom Einfachen zum Komplizierten“ (Fischer u. Ziegenspeck 2000, 88),

finden sich weiter in der kommenden Zeitepoche bei denen, die in allen diesen Tendenzen in der Tat zu den heute noch zitierungswürdigen Vätern einer zeitüberspannenden Reformbewegung gehören. Hier zu nennen sind Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), Friedrich Fröbel (1782-1852) usw.

Rousseau stellte fest, dass der Mensch von Natur aus gut sei und erst unter den Einwirkungen der Zivilisation zu dem »krummen Repräsentanten« seiner Gattung verkommen würde, so müsse für die Erziehung des natürlichen Menschen „nicht Worte, nicht Belehrung, sondern das wirkliche Leben bestimmend“ sein (Rang 1991, 131).

Während Rousseaus Ansatz aus der negativen Kritik an Satttheit und Zivilisationsmacht erwuchs, entstand Pestalozzis aus der konstruktiven Kritik an einer unzureichenden Pädagogik und auch an der unzureichenden Wahrnehmung eines erzieherisch angemessenen Menschenbildes. Besonders brachte Pestalozzi seine Erziehungslehre mit der Formel »Kopf, Herz und Hand« auf den Punkt. Die Forderung nach wechselseitig abgestimmter Entwicklung des „ausreichenden *Wissen (Kopf)*, geläuterten *Wollen (Herz)* und zur Lebensmeisterung erforderlichen *Können (Hand)* des Kindes“ (März 1998, 446) geht auf eine ganzheitliche Erziehungsvorstellung zurück, in der die praktischen und geistigen Tätigkeiten korrelieren. Nicht nur theoretisches Wissen zu vermitteln, sondern den Lernprozess vor Ort stattfinden zu lassen und auch Werte und Normen der Gesellschaft zu vermitteln, waren sein Erziehungsziel, das dem ganzen Menschen dienen sollte.

In diesem Sinne nähert sich Pestalozzi wieder jenem in der Goethezeit klassisch entwickelten Menschenbild und Bildungsverständnis an, das den Menschen nämlich als eine „psychobiologisch-geistige, (organismische) harmonische Ganzheit“ versteht (Ernst 1997, 63f.). Diese Bildungsideen kamen aus der Kritik an der Entfremdung des Menschen im gesellschaftlichen Prozess und an den mechanistischen Anpassungszwängen in jenem ästhetisierenden Individualismus (vgl. Nipkow 1977). So griff die später kommende reformpädagogische Bewegung in der Zeit zwischen 1890 und 1930 gerade auf dieses Erbe der pädagogischen Klassiker zurück. Auf der eine Seite wurde die »alte Schule« wegen ihres autoritären Lern- und Unterrichtsstils, des didaktischen Materialismus, der Überbetonung des Intellekts im Unterricht, des Methodenmonismus und der Kluft zwischen Schule und Leben stark kritisiert (vgl. März 1998; Scheibe 1974, 397) und auf der anderen Seite wurde ein Kind aus seiner eigenen Lebensmitte heraus verstanden und als Wesen, das seine Welt selbst entdeckt, das seine Projekte plant und sie selbsttätig mit einer inneren Anteilnahme durchführt, betrachtet. Die Bemühungen zur »Entdeckung des Kindes« seit Rousseau und Pestalozzi befruchtete in der reformpädagogischen Bewegung die neue Orientierung der Pädagogik »Vom Kinde aus« (Key), die eine Antithese zur Pädagogik »Vom Stoffe aus« bildete. So, wie deren Grundtenor bei allen Reformpädagogen stark spürbar ist, bildete die »Ganzheit« den Hintergrundgedanken für künftige Erziehung.

John Deweys Erziehungsgedanken der praktischen Erfahrung und Tätigkeit des Kindes basierte auch auf seiner „intensiven Sehnsucht“ nach Einheit. Es war eine Sehnsucht, die aus „schmerzlicher Unterdrückung“ durch die Trennung von Körper und Seele, Ich und

Welt, Natur und Gott entstanden und die durch Hegels „Synthese von Subjekt und Objekt, Materie und Geist, Göttlichem und Menschlichem [...]“ befreit war (Dewey 1960, 3-18). Die »New School Abbotsholm«, die durch den Einfluss des Deweys Konzepts von Cecil Reddie (1858-1932) in England eingerichtet worden war, fasste das ganzheitliche Erziehungsziel unter dem Namen »all-round Education« deutlich ins Auge, das nicht abstraktes Wissen, sondern praktische Bedürfnissen berücksichtigte:

„The whole Life at the school is planned as to develop harmoniously all the powers of the boy – physical, intellectual, artistic, moral, and spiritual – to train him, in fact, how to live, and become a wholesome, reasonable, and useful member of Human Society“ (Reddie, zit. n. Oelkers 1996, 142).

Impulse erhielt die deutsche Reformpädagogik durch die Begründung des *Landerziehungsheims*, das nach dem Vorbild von Abbotsholme von Hermann Lietz (1868-1919) gegründet wurde und versuchte, die ideale Ganzheit von Schule und Lernen, Leben und Arbeiten in einer institutionellen Form zu verwirklichen (vgl. Badry 1991); durch die *Kunsterziehungsbewegung*, die von Alfred Lichtwark (1852-1914) et al. eingeleitet worden war und die ästhetische Erziehung zum schöpferischen Menschentum forderte (vgl. Lichtwark 1966); durch die *Arbeitsschulbewegung*, die Georg Kerschensteiner (1854-1932) und Hugo Gaudig (1860-1923) durch die Verknüpfung des Drangs nach Selbsttätigkeit und eigenem Schaffen des Lernenden mit der Notwendigkeit der ökonomischen Disziplinierung entwickelt hatten, wodurch die Arbeit als ein pädagogisches Prinzip erkannt wurde (vgl. Gaudig 1964); durch Berthold Otto (1859-1933), der dem zerstückelten Wissen der Lehrplanpensen in der Zwangs- und Strafschule den Gesamtunterricht in seiner *Hauslehrerschule* in Berlin-Lichterfelde entgegensetzte und zugleich anstrebte, dass die Eltern durch die Aufklärung künftig ein gleichwertiger pädagogischer Partner der Schule würden (vgl. Otto 1965).

Außerdem gab es unterschiedliche Strömungen, an denen sich die heutige Schulform orientiert, um nur einige stichwortartig zu nennen: »Daltonplanpädagogik«, eine amerikanische Form des Arbeitsunterrichts von Helen Parkhurst (1887-1959) ist durch das eigenständige Lernen in einer Kinder-Universität charakterisiert, »Jenaplanpädagogik« von Peter Peterson (1884-1952) durch das Lernen im Rahmen des gruppenunterrichtlichen Verfahrens; Maria Montessori (1870-1952) zeichnet sich durch die Gestaltung des kindlichen Lebensraumes zu einem kindergemäßen Lernfeld aus; Ovid Decroly (1871-1959) setzt auf das natürliche Lernen im Umkreis einer Lebens-Schule; Die Waldorfschulen von Rudolf Steiner (1861-1925) sehen die Pflege eines physisch-seelisch-geistigen Menschen- und Weltbildes als Aufgabe.

In Deutschland fand die Reformpädagogik durch die Machtergreifung der Nationalsozialisten ein jähes Ende. Eine gewissenlose Verkürzung und Benutzung

wissenschaftlicher Erkenntnisse wurde für manipulative und machtpolitische Zwecke des Nationalsozialismus missbraucht. So wurde der Ganzheitsbegriff durch die Überstrapazierungen des Gemeinschaftsbegriffs und die ständigen Solidaritätskampagnen »Du bist nichts, dein Volk ist alles« oft genug ad absurdum geführt. Wie oben angedeutet und wie seine Ideengeschichte uns zeigt, steht jedoch der Ganzheitsbegriff – ganz im Gegenteil zur inhumanen NS-Ideologie – in der humanistischen Denktradition, in der die mittelalterliche scholastische Bildung durch eine tolerante weltbürgerliche Bildung, die auf Aneignung der lebendigen Wirklichkeit zielte, ersetzt wurde.

Nach 1945 wurde die »geisteswissenschaftliche Pädagogik«, an deren Ausgangspunkt Wilhelm Dilthey (1833-1911)²⁴ steht und worauf die selbstbewusste Praxis der Pädagogischen Bewegung der 20er Jahre basierte, wieder aufgenommen und demzufolge einige der zentralen pädagogischen Universitäts-Lehrstühle mit ihren Vertretern besetzt. So konnten Herman Noll, der ein Dilthey-Schüler war und aus den vielfältigen Elementen der pädagogischen Bewegung der Vorkriegszeit einen übergreifenden Zusammenhang herstellte, Eduard Spranger, der Diltheys Programm der Geisteswissenschaft auf die Psychologie anwandte, Theodor Litt, Wilhelm Flitner und Erich Weniger an die älteren philosophisch-pädagogischen Traditionen wieder anknüpfen und diese entfalten.

In dieser Zeit ist der Begriff »Ganzheit« in Deutschland ein häufig benutzter Terminus. Aber es wird nur von Ganzheit in einer allgemeinen, oft unpräzisen oder gar nicht definierten Bedeutung gesprochen:

„In der Gegenwart wird viel über ganzheitlichen Unterricht gesprochen und geschrieben, leider sehr oft ohne genügende Einsicht in das Wesen dieses Unterrichts. Unter ganzheitlichem Unterricht versteht der eine dieses, der andere das. Das Wort Ganzheit ist zu einem Schlagwort geworden“ (Wittmann 1950, zit. n. Linde 1984, 152).

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik erlitt in den 60er Jahren eine Identitätskrise. Im Kontext einer veränderten Wissenschaftslage meldete sich Kritik an den empirischen Defiziten dieser stark philosophisch-historisch akzentuierten pädagogischen Tradition, wie sie im in Amerika vorherrschenden Behaviorismus Ausdruck fand. Im Lauf der

²⁴ Wilhelm Dilthey (1833-1911) hat in seiner philosophischen Untersuchung, »Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften« versucht, die methodologische Selbständigkeit der Geisteswissenschaft nachzuweisen und ihr eine erkenntnistheoretische Grundlegung zu geben. Die Hervorhebung der Eigenständigkeit der Geisteswissenschaften gegenüber den Naturwissenschaften ist dabei sein Ausgangspunkt. Diltheys Theorie vertieft sich im Spätwerk zu einer Hermeneutik der geschichtlich-gesellschaftlichen Welt, die dem Individuum von seinem eignen Erleben her unmittelbar zugänglich ist, während die Natur nur hypothetisch erschlossen und durch die Verbindung abstrakter Begriffe ausgedrückt werden kann. Dieser in den Naturwissenschaften nicht gegebene Zusammenhang zwischen Leben und Wissenschaft bestimmt auch den weiteren Aufbau der Geisteswissenschaft (vgl. Bartels 1970; Rodi 1996). So ist die von ihm initiierte Geisteswissenschaftliche Pädagogik „am Anfang ihrer Epoche“ (Dahmer u. Klafki 1968) angelangt. Während Herbart üblicherweise als der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik – oder als Wegbereiter der mehr naturwissenschaftlich bestimmten Strömungen der Pädagogik – bezeichnet wird, ist Dilthey in diesem Sinne der Urheber der Geisteswissenschaften (vgl. Linde 1984, 11).

Generationsablösung in der Erziehungswissenschaft wurde eine Konzeptverschiebung vom hermeneutisch-pragmatischen zur sozialwissenschaftlich-empirischen Disziplin durchgeführt. Curriculumbewegung und programmierter Unterricht waren eine Folge solcher Tendenzen, in der man mit technologischen Optimismus hoffte, Erziehung nun unter Kontrolle zu bringen und alles machbar zu machen.

Die Idee der Ganzheit in der Pädagogik ist jedoch nicht gescheitert. Denn „»Ganzheit« ist keine sprachliche Entfremdung, sondern eine Reformformel für künftige Erziehung, ohne in Rechnung stellen zu müssen, wann und wie oft die frühere Postulatorik ohne Erfolg geblieben ist“ (Oelkers 1998, 221). So tauchte sie mal als kritischer Ansatz oder mal als alternativer Entwurf auf. Ein Beispiel dafür ist die Warnung vor den Gefahren der curricularen Bewegung und des programmierten Unterrichts, die bereits seit Mitte der 70er Jahre laut wurde (vgl. Heitger, 1976):

- Reduzierung der pädagogischen Absichten auf äußerlich wahrnehmbares Verhalten und Reduktion der Persönlichkeit aufs Funktionieren,
- Instrumentalisierung des Menschen im Rahmen einer Verfügbarkeit für gesellschaftliche Wünsche und demzufolge Vernachlässigung der ethischen Komponente, dass der Mensch niemals als Mittel für von außen an ihn herangetragene Ziele missbraucht werden darf,
- Determinierung des Schülers im Vermittlungsprozess der Lerninhalte als solchen. Der Schüler wird mit Hilfe von Impulsen konditioniert bzw. manipuliert und wird dadurch zum Objekt der Bearbeitung und nicht mehr in seiner Persönlichkeit respektiert.

Die Warnung hat zur Folge, dass seit 1985 im bayerischen Hauptschullehrplan der Begriff »Curriculum« ausgelassen und der neue Lehrplan vom Kultusminister deutlich nach ganzheitlicher Sicht gestaltet wird:

„Erziehung in der Hauptschule wendet sich an den jungen Menschen in seiner Ganzheit. Sie beschränkt sich nicht auf Lernhilfen, sondern will im umfassenden Sinn Lebenshilfe geben. Wissensvermittlung soll mit Wertorientierung, der Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen verbunden sein“ (KMBl I So.-Nr. 13/1985:252, zit. n. Ernst 1997, 128).

Die Ganzheitsthematik bewies in mehreren Faktoren ihre pädagogische Relevanz. Besonders – wie oben erwähnt – 1962 in den USA wurde die von Bühler, Maslow und Rogers et al. begründete Humanistische Psychologie der Ganzheits- und Gestaltbegriff auf die verschiedenen sozialen und pädagogischen Praxisfelder übertragen. So entstand und entwickelte sich die Humanistische Pädagogik ²⁵ mit unterschiedlichen

²⁵ Die Ziele der Humanistischen Pädagogik sind wie folgt zusammengefasst (Association for Supervision and Curriculum Development 1978, 9f. zit. n. Fatzer 1993, 23):

- „1. Sie akzeptiert die Bedürfnisse des Lernenden und stellt Erfahrungsmöglichkeiten und Programme zusammen, die sein Potential berücksichtigen.
2. Sie erleichtert „Selbst-Aktivierung“ und versucht, in allen Personen ein Bewusstsein persönlicher Wertschätzung zu entwickeln.

Ausformungen: Gestaltpädagogik (Confluent Education); Themenzentrierte Interaktionsmethode; Humanistische Lehrerbildung; Affektive Erziehung usw. (vgl. Fatzer 1993, 23f.). Sowohl in Teilen der »Reformpädagogik« im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts als auch in der »Humanistischen Psychologie« der 60er bis 90er Jahre geht es um die Wiedergewinnung einer Sicht des Menschen, die seinen Gefühlen, seinem Denken, seinem Handeln in ganzheitlicher Sicht gerecht wird (Gudjons 1995, 7).

Die ganzheitlichen Erkenntnisse sind durch die Entwicklung in anderen Wissenschaftszweigen weiter bestätigt und vertieft worden. Erst in jüngster Zeit entsteht ein neues Paradigma, basierend auf der Systemtheorie, Feldtheorie, Chaostheorie, Theorie der Komplexität und dem Gedanken des (radikalen) Konstruktivismus, die alle miteinander verzahnt sind.

3.4 Systemische und konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik

3.4.1 Der Begriff System

Das Wort »System« kommt von dem griechischen Wort *systema* und bedeutet das »Zusammengesetzte«. Ein System ist eine Anzahl von Elementen, die untereinander in Beziehung stehen, oder anders, Systeme sind eine Menge von Elementen mit Beziehungen zwischen diesen Elementen durch ihre Anordnung und Position im System definiert. Dies verweist darauf, dass der Systembegriff an die Tradition der Begrifflichkeit des Ganzen und der Teile anschließt, und soviel wie »das aus mehreren Teilen zusammengesetzte (strukturierte) Ganze« oder »Gebilde« bedeutet. Die antike Diskussion verlief nicht über den Begriff »System«, sondern über das Thema »Ganzes/Teile« (vgl. Steinbacher 1990, 500).

Seine eigentliche Bedeutung als eine Einheit aufeinander bezogener Elemente erhält er in der Moderne. Die Organisation des Lebendigen wird z.B. als das Netzwerk der Interaktion aller Teile dargestellt, die ein lebendes System als Ganzheit, d.h. als eine Einheit konstituieren (vgl. Maturana 1982, 157). Das moderne Systemdenken kann charakterisiert werden als „ein integrierendes, zusammenfügendes Denken, das auf einem breiten Horizont beruht, von größeren Zusammenhängen ausgeht und viele

-
3. Sie betont den Erwerb grundlegender Fähigkeiten, um in einer aus vielen Kulturen bestehenden Gesellschaft zu leben. Dies beinhaltet akademische, persönliche, zwischenpersönliche, kommunikative und ökonomische Bereiche.
 4. Sie versucht, pädagogische Entscheidungen und Praktiken persönlich zu machen. Zu diesem Zweck beabsichtigt sie, den Lernenden in den Prozeß seiner eigenen Erziehung miteinzubeziehen.
 5. Sie anerkennt die wichtige Rolle von Gefühlen und verwendet persönliche Werte und Wahrnehmungen als integrierte Teile des Erziehungsprozesses.
 6. Sie entwickelt ein Lernklima, das persönliches Wachstum fördert und das von den Lernenden als interessant, verstehend, unterstützend und angstfrei empfunden wird.
 7. Sie entwickelt in den Lernenden einen echten Respekt für den Wert des Mitmenschen und die Fähigkeit, Konflikte zu lösen.“

Einflußfaktoren berücksichtigt, das weniger isolierend und zerlegend ist als das übliche Vorgehen“ (Ulrich u. Probst 1990, 11). Es ist von seinen Anfang her interdisziplinär, universell, versucht somit neben physischen und biologischen auch psychische und soziale Phänomene zu erklären.

Die Idee eines interdisziplinären, universellen Forschungsansatzes unter dem Namen »general systemtheory« stammt von Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) (vgl. v. Bertalanffy 1968). Sein Anlaß für die Beschäftigung mit der Systemtheorie war die Auseinandersetzung mit Vitalismus und Mechanismus, die bei ihm von jeher zwei Aspekte derselben Sache waren.²⁶ So hat er versucht, lebendige Organismen mit dem Systembegriff zu erklären und somit auch durch methodische und erkenntnistheoretische Reflexionen zu einem neuen, vereinheitlichten Wissenschaftsverständnis zu kommen. Erforscht werden sollen dabei: Multivariable Wechselbeziehungen, Gesetze von Organisation, von Ganzheit, Teilen und Vorgängen, die Zielstrebigkeit von Organismen.

Entwicklungshistorisch gesehen, hatte sich die moderne Systemtheorie aus der Kybernetik entwickelt und wurde vor allem im Anschluss an die Theorie der Autopoiesis, d.h. der Selbstorganisation biologischer »Systeme« der Biologen Humberto Maturana und Francesco Varelas, und in erklärter Rezeption der konstruktivistischen Sicht erzieherischer Phänomene des Soziologen Niklas Luhmanns (Luhmann u. Schorr 1979, 1982, 1986) in die erziehungswissenschaftliche Diskussion getragen.

3.4.2 Der Begriff Kybernetik

Das Wort »Kybernetik«, das ursprünglich die Kunst des Steuermanns (griech.: kybernétes) bezeichnet, wird von Norbert Wiener (1971) im heutigen Sprachgebrauch als das gesamte Gebiet der Regelungs- und Nachrichtenübertragungstheorie von Maschinen oder Lebewesen definiert. Thermostat, Wasserstandsregler oder Heizungsanlage etc. sind die Beispiele, die im maschinellen Bereich nach dem kybernetischen Modell funktionieren, bei der das Ziel durch ständig korrigierte Steuerung, der Regelung erreicht wird. Die Erkenntnisse der Kybernetik finden auch in der kybernetisch-informationstheoretischen Didaktik ihre Anwendung. In der Pädagogik wird der Prozess der Belehrung und Erziehung als Vorgang verstanden, in dem ein Erziehungsobjekt unter ständiger Rückmeldung und Korrektur zu einem Verhaltensziel gesteuert wird.

Diese klassische Form der Kybernetik, die sog. *Kybernetik Erster Ordnung*, beschreibt die Analyse von beobachteten Systemen, nämlich die nur von außen gesetzte Sollwerte (Ziele) verordneten und die geregelten Systemen, bei denen das menschliche Verhalten,

²⁶ Fragt der Vitalismus nach dem Wozu – eines bestimmten Organs oder Organsystems –, stellt der Mechanismus die Frage nach dem Warum bzw. dem funktionellen Wie.

die höheren kognitiven Funktionen durch „Automaten, Blockschaltbilder und Relais“ (Revermann, 1986, S. 196) zu erklären versucht wird.

3.4.3 Theorie lebender Systeme

Die auf die klassische Kybernetik folgende innovative Theorie ist die Theorie der lebenden Systeme. Sie bekam den entscheidenden Anstoß aus dem Forschungskontext der Kybernetik. Sie ist nicht mehr durch das festgelegte lineare Input-Output- oder Ursache-Wirkungs-Erklärungsmodell gekennzeichnet, sondern durch die Fragen nach der Selbstorganisation, Autonomie und Autopoiese²⁷ lebender Systeme. Mit dem Prinzip der Selbstorganisation wird ausgedrückt, dass der Output nicht nur durch den Input, sondern auch durch den internen Zustand des Systems bestimmt ist. „Dies bedeutet, daß dem System die Struktur und Funktion nicht von der Umwelt aufgezwungen, sondern von ihm selbst hergestellt wird. Eine wesentliche Fähigkeit und Aufgabe ist die Herstellung eines relativen Gleichgewichts innerhalb einer sich verändernden Umwelt“ (Käser 1993, 229). So formulierte Heinz von Foerster (1998), einer der prominentesten Konstruktivisten, die Theorie der *Kybernetik Zweiter Ordnung*. Während die Kybernetik erster Ordnung die Kybernetik der »beobachteten« Systemen ist, ist die Kybernetik zweiter Ordnung dagegen die Kybernetik der »beobachtenden« Systemen d.h. die „*Kybernetik der Kybernetik*“ (Foerster 1993, 89). Es geht „um die Beobachtung von Beobachtern, um die Beobachtung beobachtender Systeme“ (Baecker 1994, 18). Beobachtete Systeme sind demnach Produkte von beobachtenden Systemen. Hier spricht Foerster ein Postulat:

„Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung“ (Foerster 1998, 40).

Unsere Wahrnehmungen sind also eine Form der Weltkonstruktion.

Maturana hat die Kontext- und Subjektivabhängigkeit unserer Wahrnehmung und Erkenntnis nachgewiesen. Nach ihm „funktioniere unser biologisches Wahrnehmungssystem als operational geschlossenes Netzwerk. Umweltreize würden unterschiedlich und sehr selektiv wahrgenommen (nur etwa 20% der Reize gelangen ins Hirn). Was wahrgenommen wird, hänge allein von der aktuellen Struktur des Nervensystems ab und nicht von physikalischen Gegebenheiten außerhalb des Organismus“ (Käser 1993, 339). Die Wahrnehmung ergibt sich demnach nicht zwangsläufig aus den Beobachtungen selbst, sondern ist das Ergebnis subjektiv geprägter, kreativer Prozesse eines Beobachters. Es kann keine vom Betrachter unabhängige, objektive Welt geben. Nach diesen Auffassungen sind Lebewesen operational

²⁷ Autopoiesis (gr.: autos = selbst, poiein = produzieren oder erschaffen): Maturana schlug das Wort »Autopoiese« zur Bezeichnung derjenigen Systeme vor, „die sich dadurch auszeichnen, daß sie Netzwerke der Produktion ihrer Komponenten sind. Das Netzwerk ist dabei zugleich das Ergebnis der Produktion der Komponenten. So gesehen ist Autopoiesis die Organisationsform von Systemen, die Netzwerke der Produktion von Komponenten sind. Diese bringen durch ihre Interaktion das Netzwerk hervor, das sie produzierte und dabei seine Grenze festlegte“ (Riegas u. Vetter 1993, S.35f.).

geschlossene, autonome und autopoietische Systeme, sie können zwar durch Interaktionen mit dem Milieu angeregt oder gestört werden, aber ihre Zustandsänderungen sind nur durch innere Systemoperationen erzeugt, d.h. die Struktur des Milieus kann in den autopoietischen Einheiten Strukturveränderungen nur auslösen, nicht direkt beeinflussen, was auch umgekehrt für das Milieu gilt (Maturana u. Varela 1987, 85). Für die autopoietische Einheiten bedeutet das Milieu das gleiche wie umgekehrt die autopoietische Einheiten für das Milieu nur eine weitere Quelle von Interaktionen, „die sie im Sinne ihrer eigenen Struktur betrachtet“ (ebd.). Und solange sich Einheit und Milieu nicht aufgelöst haben, haben sich beide in ihrer Ontogenese strukturell gekoppelt, (ebd.) bilden ein neues System.

Menschen sind kognitiv befähigte Systeme, die mit ihrer Kognition von der neuronalen Wahrnehmungsverarbeitung im Gehirn über gesellschaftliche Kommunikation bis zur Erforschung künstlicher Intelligenz reichen. Sie können sich selbst bei eigenen Aktivitäten beobachten, rekursiv an Eigenzustände anknüpfen und sie zum Ausgangspunkt weiterer kognitiver Operationen machen. Der Akt dieser Reflexion ermöglicht wiederum die Reproduktion vergangener Ereignisse, ihre Beurteilung sowie die Möglichkeit, Aktivitäten für die Zukunft zu entwerfen. Diese Fähigkeit definiert Maturana als Autopoiese (vgl. Riegas u. Vetter 1993).

3.4.4 Theorie sozialer Systeme

Während der Begriff »Autopoiese« bei Maturana nur auf biologische oder physikalische Vorgänge beschränkt wurde,²⁸ wurde er von Luhmann in den Sozialwissenschaften weiter vorangetrieben. Von Luhmann wurde der Begriff »System« als „alles, was sich selbst als System produziert“ (Luhmann 1995, 13) oder als etwas, das über basale Selbstreferenz gebildet ist und darin ihre Systemeinheit hat (= autopoietische Systeme) (Ders. 1987a, 602) definiert. Nach Luhmann gibt es insgesamt drei verschiedene autopoietische Systemarten, die bestimmten Operationsformen zugeordnet sind: »Leben« dem biologischen System, »Bewußtsein« dem psychischen System und »Kommunikation« dem sozialen System (vgl. Ders. 1997, 70f.).

Ein psychisches oder soziales System ist dann selbstreferentiell, „wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen läßt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert“ (Ders. 1987a, 59). Die *psychischen Systeme*, die das Bewußtsein als Operationsbasis haben, besteht aus

²⁸ Maturana hat die autopoietischen Systemen auf zwei Typen begrenzt, d.h. Autopoietische Systeme erster und zweiter Ordnung: Zur ersten Ordnung gehören zum Beispiel Zellen, die sich selbst erneuern, zur zweiten multizelluläre Entitäten, die aus mehreren Zellen bestehen, zum Beispiel Organismen (vgl. Riegas u. Vetter 1993, 36).

Elementen, die Luhmann „Gedanken“ nennt (Ders. 1995, 60). Eine Vorstellung ist ein Gedanke, der von einem nächsten Gedanken beobachtet wird. Das Bewußtsein erscheint somit als die eigentliche operative Einheit des psychischen Systems. Die *sozialen Systeme* reproduzieren sich auf der Basis von Kommunikation als das letzte Element. „Kommunikation ist diejenige autopoietische Operation, die rekursiv auf sich selbst zurückgreift und vorgreift und dadurch soziale Systeme erzeugt“ (Ders. 2000, 59). Dabei weicht Luhmann ausdrücklich von der traditionellen Auffassung ab, dass ein soziales System aus Personen bestehe. Es besteht „aus Kommunikationen und nur aus Kommunikationen“ (Ders. 1990, 197).

Das psychische System gehört nicht zum sozialen System, sondern bleibt Umwelt und auch umgekehrt, weil jedes System auf der Basis seiner eigenen Elemente, d.h. das psychische System auf dem Bewußtsein und das soziale System auf der Kommunikation, selbstreferentiell operiert. Sie sind also gegeneinander geschlossene, autopoietische Systeme, aber sie sind co-evolutionär ausdifferenziert, d.h. die beiden Systeme stellen gleichzeitig ihre jeweilige Eigenkomplexität wechselseitig selektiv zur Verfügung. „So ermöglichen die Funktionssysteme der Familie sowie auch der modernen Gesellschaft mittels Inklusion die Selbstsozialisation der psychischen Systeme durch Teilnahme an Kommunikation und irritieren und beeinflussen die psychischen Systeme wiederum die Funktionssysteme durch ihr bewußtes Erleben und Handeln“ (Hohm 2000, 93). Ein immer unbemerkt laufendes Geschehen dieser strukturellen Koppelung beider Systeme ist die Sozialisation.

Der Glaube daran, dass alle Menschen in gleicher Weise vernünftig seien und dass richtige gesellschaftliche Zustände mit Sicherheit hergestellt werden könnten, wird nun in dieser konstruktivistischen Systemtheorie angezweifelt, wenn weiter von der operational geschlossen autopoietischen Systeme gegenüber der Umwelt die Rede ist.

3.4.5 Implikationen für das Lehren und Lernen

Lernen in der konstruktivistisch-systemtheoretischen Sicht ist ein „Prozeß der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems“ (Luhmann 1987b, 60), d.h. eine konstruktive Leistung des autopoietischen Systems selber. Die Dominanz der Lehrpläne und Unterrichtsinhalte kann somit nicht das Lernen des Schülers bestimmen. Unterricht organisiert sich nicht in der Absicht des Lehrers, sondern im Zusammenwirken von Lehrer und Schüler unter dem Einfluss eines bio-psycho-sozialen Umweltsystems. Der Lehrer hat keinen direkten Zugang zu den Gedanken des Schülers, ist also innerhalb der Kommunikationen mit dem Schüler, aus denen ein soziales System besteht, strukturell gekoppelt. Der Kommunikationsverlauf ist zwar immer davon abhängig, wie eine kommunikative Äußerung von dem Gegenüber verstanden wird. Systemtheoretisch

betrachtet heißt Lehren somit nicht Wissen vermitteln, sondern an Systemwechselbeziehung teilnehmen, so dann miteinander Wirklichkeitskonstruktionen aushandeln und perturbieren. Das Lernen wird dann auch definiert als umweltveranlasste Strukturveränderung, das heißt, „Lernen soll jede Strukturänderung personaler oder sozialer Systeme heißen, die aus Anlaß von Kontakten mit der Umwelt erfolgt“ (Luhmann 1975, 32, zit. n. Revermann 1989, 483).

Der konstruktivistisch-systemtheoretische Blickwinkel vermittelt eine veränderte Prioritätensetzung im Unterricht vom Konzept „Lehre-Vermittlung-Führung“ zu „Lernen-Aneignung-Selbsttätigkeit“ (Arnold 1994, 171) und von der „Fremdsteuerung zur Selbstbestimmung“ (Huschke-Rhein 1997, 478). Die Selbsttätigkeit oder Selbstbestimmung in Lernprozeß kann nach Kersten Reich (1997, XI) wieder in drei Perspektiven aufgeteilt werden: „auf die *Konstruktion*, die als Basis aller pädagogischen Handlungen gilt, auf die *Rekonstruktion* als aktive Übernahme bereits vorhandener Konstruktionen von Anderen, auf die *Dekonstruktion* als Potential kritischer Neuorientierungen.“ „Kreativität, Forschen und Erfinden, offene Visionen und Imaginationen“ (Ders 1998, 43) erhalten somit bei der Konstruktion einen großen Stellenwert. Dabei sieht man neben der Inhaltsebene des Lernens auch die Notwendigkeit, „pädagogische Arbeit immer auch auf der Beziehungsebene zu reflektieren und sich damit dem Thema der menschlichen Kommunikation umfassend zu stellen (Ders 1997, IX).

3.4.6 Systemtheorie als Einheitswissenschaft

Wie wir oben bei verschiedenen Autoren gesehen haben, sind die systemisch-konstruktivistischen Ansätze aus der Kritik an der Kumulation zahlreicher, zusammenhanglos entwickelte, innerwissenschaftliche Faktoren und disziplinärer Vielfalt entstanden und richten sich zugleich gegen die Aufteilung der Wissenschaft nach institutionellen Gegebenheiten in Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und weiteren Disziplinen. In diesem Sinne bieten sie auch für die sich immer noch in zwei Richtungen geteilte Erziehungswissenschaft die Möglichkeit, sich zu einer Einheitswissenschaft umzuwandeln.

Während die empirisch-analytische Erziehungswissenschaft sich generell – wissenschaftstheoretisch gesehen – sehr am Kritischen Rationalismus orientiert hat, nach dem es Aufgabe der Wissenschaft sei, teils theoretische Erklärung und teils praktische Voraussage technischer Anwendung zu leisten (vgl. Popper 1969), beachtet dagegen die geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik diese Kriterien kaum. Sie räumt der Hermeneutik und dem Verstehen den methodischen Vorrang ein. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik grenzte sich besonders gegen die naturwissenschaftlichen Methoden des Zergliederns und der Suche nach

Kausalzusammenhängen ab, erfasste das seelische Geschehen nur durch »Verstehen« und nicht durch Analysieren, wie es die Naturwissenschaften praktizieren. Gerade diese Vernachlässigung der empirischen Forschung und Beschränkung auf eine reine Ideengeschichte wurde ihr vorgeworfen. Aber auch an der empirischen Erziehungswissenschaft kritisiert man, dass sie die Vielfalt der sozialen Beziehungen in ihren Wirkzusammenhängen und gegenseitigen Abhängigkeiten oft nicht gesehen hat, ein einzelnes Phänomen isoliert angegangen ist und demzufolge keine ausreichende Erklärung erziehungswissenschaftlicher Wirklichkeit geben kann.

Beide Richtungen, die aber gar nicht so weit von einander entfernt scheinen, nötigen dazu, gegenseitig ein ergänzendes wissenschaftslogisches Verhältnis aufzubauen, bevor sie als institutionalisierte Denkverbote wirken.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz könnte eine große Rolle bei der Revision der Auffassungen über die Komplexität erziehungswissenschaftlicher Wirklichkeit und der starren Lebensweltbeschreibungen spielen, ohne den Bezug zur Realität zu verlieren.

4. INDIVIDUALPSYCHOLOGIE UND IHRE PÄDAGOGISCHEN GRUNDLAGEN

4.1 Grundlagen und Menschenbild der Individualpsychologie Adlers

„Vergessen Sie nicht die wichtigste Tatsache, daß nämlich nicht Vererbung und nicht das Milieu die entscheidenden Faktoren sind. Beide bilden lediglich den Rahmen und die Einflüsse, auf die das Individuum je nach seiner ihm eigenen schöpferischen Kraft reagiert“ (Adler, zit. n. Seelmann 1977, 582).

Diesen Satz schrieb Alfred Adler in seinen handschriftlichen Notizen. Der Satz basiert auf seinem Menschenbild, von dem er sehr früh tief überzeugt war, und das er als eine Ganzheit mit den Worten „daß der Mensch eine Einheit (unity) ist“ umschreibt (Adler 1983, 72). Als der Behaviorismus sich immer noch mit dem Input-Output-System beschäftigte, das die Steuerbarkeit des Mensch von außen postuliert, mit der Idee, man müsse nur den richtigen Knopf finden, um ihn gezielt zu manipulieren, und als Sigmund Freud das mechanistische Weltbild kartesianischer Prägung propagierte, das den Menschen als bloßes Opfer von Tribschicksalen, Triebanlagen und Träumen während der frühen Kindheit sah, wandte sich Adler dagegen der innovativen Ich-Psychologie zu, die den Menschen zum »Subjekt seines Leben« macht. Der Hauptinhalt seiner Individualpsychologie bestand darin, „(die) Einheit in jedem Individuum zu beweisen – in seinem Denken, Fühlen, Handeln; in seinem sogenannten Bewußten und Unbewußten, in jedem Ausdruck seiner Persönlichkeit“ (ebd.).

Die Individualpsychologie war die erste psychologische Richtung, die „die Hervorhebung des Ganzen und Unteilbaren im Seelenleben [...] so früh und so stark betont“ (ebd., 151) und damit „allem menschlichen Verhalten einen subjektiven Sinn und tendenziell allem Handeln einen sozialen Bezugspunkt“ (Antoch 1981, 14) unterstellt hat.

Der Mensch wird als *unteilbare bio-psycho-soziale Einheit, zielgerichteter Organismus und selbst regulierendes System* verstanden, die Hauptbestimmungsmerkmale des ganzheitlichen Menschenbildes der Individualpsychologie. In den folgenden Abschnitten werden diese Merkmale noch näher betrachtet, dabei wird keine strikte Trennung vorgenommen, sondern nur aus Gründen der Verständlichkeit werden die Merkmale von einander getrennt und nacheinander dargestellt.

4.1.1 Unteilbare bio-psycho-soziale Einheit

1926 erinnerte Alfred Adler in der Vorrede zur 2. Auflage seines Buches »*Studie über Minderwertigkeit von Organen*« (Orig. 1907) daran, dass der Erfolg dieser Studie ein

Verdienst einer „stärkeren Zusammenhangsbetrachtung von Individuum, Familie und Gesellschaft, von Körper und Seele“ sei (Adler 1965). Diese Betrachtungsweise ist wiederum ein Ergebnis seines Menschenbildes, „daß menschliches Sein eine leibliche Existenzweise genauso notwendig zur Voraussetzung hat, wie ein soziales Umfeld, auf das jeder menschliche Lebensvollzug sich gründet“ (Antoch 1994, 78).

Seine Feststellung, dass schwächere Organe sich oft nicht nur kompensieren, also zu einem funktionalen Ausgleich gelangen, sondern sogar auch kompensieren zu einer höheren, manchmal genialen, funktionalen Überlegenheit, trug zur Überwindung des Leib-Seele-Dualismus bei und zeigte eine Möglichkeit auf, das Körperliche mit dem Geistigen zu verbinden. Nach Adler sind wir Menschen imstande, viele unserer somatischen Defizite und Minderwertigkeiten mittels seelischer, sozialer und intellektueller Leistungen zu kompensieren. Als Beispiel hierfür dienen Adler Redner, Schauspieler, Sänger usw., die Zeichen der Organminderwertigkeit aufweisen: „[...] Demosthenes, der Stotterer, wurde zum größten Redner Griechenlands, und von Camille Demoulin, der im gewöhnlichen Leben stotterte, berichten seine Zeitgenossen, daß seine Rede wie geschmolzenes Gold dahinfloß. Ähnlich bei den Musikern, die ziemlich oft an Ohrenleiden erkrankten. Beethoven, Robert Franz, Smetana, die das Gehör verloren, seien als bekannte Beispiele hierher gesetzt. – Klara Schumann berichtet aus ihrem Leben über kindliche Gebrechen der Hör- und Sprachfähigkeit“ (Adler 1973b, 51).

Nicht nur der Körper wirkt auf den Geist ein, sondern auch umgekehrt der Geist auf den Körper. Bei Adler ist die Seele „nur ein anderer Begriff für diese transzendental-leibliche Selbstaffektion“ (Heisterkamp u. Kühn 1995, 292). Aus individualpsychologischer Sicht gibt es somit keine »seelenlose Körper« oder »körperlose Seelen«. Es gibt nur das Lebensgeschehen, das je nach Perspektive seelisch oder leiblich erscheinen kann (vgl. Rattner 1977, 14; Rattner u. Danzer 1998, 208). „Sowohl Geist als auch Körper (sind) Ausdrucksformen des Lebens: Sie sind Teile des Lebensganzen“ (Adler 1979, 30).

Im Sinne seiner Ganzheitstheorie stellen körperliche Ausdrucksformen, die oft aus geistigen Unzulänglichkeiten resultieren, eine eigene Sprache dar, die einen Lebensvollzug ausdrücken. Z.B. sind Magenbeschwerden oder Trigeminusneuralgie aus Zorn, Migräneanfällen oder häufiges Kopfwereh aus unterdrückter Wut oder Demütigungen usw. Ausdrucksformen im körperlichen Bereich, mit dessen Hilfe die Seele sich durch den Körper ausdrückt (vgl. Adler 1979, 30-47). „Wo der richtige Weg, eine Schwierigkeit auszugleichen, (noch) nicht gefunden werden konnte“ (ebd., 41) spricht der Körper seine »Organsprache« (Organdialektik):

„Wenn wir genauer prüfen, finden wir, daß jeder Körperteil in den Gefühlsausdruck einbezogen ist, und daß der körperliche Ausdruck die Folge der geistigen und der körperlichen Tätigkeit ist. Man muß immer nach diesen gegenseitigen Einwirkungen – des Geistes auf den Körper und des Körpers auf den Geist – Ausschau halten, da beide Teile des Ganzen sind, um das es uns geht“ (ebd., 43).

Die menschlichen Ausdrucksformen, ob seelisch oder körperlich, sind untrennbar verknüpft mit den bestehenden Lebensbedingungen sowie mit der Existenz anderer Menschen. Adler erkannte als einer der ersten die Bedeutung des sozialen Umfeldes für das Individuum und nahm es in sein Theoriegebäude auf. Schon in seiner vorpsychoanalytischen Zeit formulierte Adler 1898 in seiner ersten Schrift, das »Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe«, Menschen als ein Gesellschaftsprodukt:

„In dieser kleinen Schrift war ich bemüht, den Zusammenhang von ökonomischer Lage und Krankheiten eines Gewerbes zu schildern, sowie die Gefahren darzustellen, die der Volksgesundheit aus einer gesunkenen Lebenshaltung erwachsen. Einer solchen Betrachtung, welche den Menschen mit seinen körperlichen Leiden nicht als Einzel-, sondern als Gesellschaftsprodukt untersucht, kann sich der Arzt heute nicht mehr verschließen“ (Vorwort).

Adler, damals 28 Jahre alt und noch Internist, hatte klar erkannt, dass man Menschen nicht einzeln, sondern im Zusammenhang zu den sozialen Gegebenheiten betrachten soll. Diese Betrachtungsweise, die Adler bei der Auseinandersetzung mit Sigmund Freud nicht aufgegeben hatte, trägt bei der späteren Begründung seiner Individualpsychologie zur Bildung wesentlicher theoretischer Grundgedanken bei. Im Laufe seiner theoretischen Entwicklung tritt die immer stärkere Betonung der sozialen Bezüge des Menschen an die Stelle von biologischen Konzepten. Ein Beispiel dafür ist die Entdeckung des Gefühls der Minderwertigkeit.

Bevor Adler das subjektive Minderwertigkeitsgefühl anerkannte, wurde erklärt, dass der Kompensationsvorgang der Organminderwertigkeit „zumeist auch das Zentralnervensystem in seine gesteigerte Entwicklung mit einbeziehen“ kann (Adler 1973b, 43). Aber nach seiner späteren Ansicht ist Organminderwertigkeit nicht durch den nervlichen Überbau psychologisch wirksam, sondern das Minderwertigkeitsgefühl tritt hinzu, d.h., „es ist dazwischengeschaltet, erst über dieses Minderwertigkeitsgefühl wirkt die Organminderwertigkeit auf den Charakter und seine Bildung ein“ (Rüedi 1988, 31). Dieses Gefühl der Minderwertigkeit wird immer durch einen subjektiven Vergleich mit anderen oder durch die subjektive Meinung über die eigene unzulängliche Soziallage hervorgerufen, ist somit durchaus ein sozialpsychologisches Phänomen. Adler hat durch das Minderwertigkeitsgefühl gezeigt, wie die komplexe individuelle Struktur von körperlichen und emotionellen Befindlichkeiten durch den bio-psycho-sozialen Interaktionsprozess geprägt wird (s. auch Kapitel 4.2.1).

Für Adler ist der Mensch ein Wesen, das eine biologische Wurzel hat und damit mit den Methoden der Naturwissenschaften erforscht werden kann. Darüber hinaus ist er jedoch ein Geisteswesen, das Ziele und Zwecke verfolgt, die das Biologische überschreiten, und schließlich ein soziales Wesen, dessen Fähigkeiten und Ausdrucksformen untrennbar verknüpft sind mit der Existenz anderer Menschen, aber nicht um seine Triebwünsche zu

befriedigen, sondern um mit anderen zusammenzuleben. Diese bio-psycho-soziale Ebene des Menschen ist nicht von einander zu trennen und stellen eng miteinander verflochtene Prozesse dar. Diese Auffassung des Menschen als unteilbare leiblich-seelisch-soziale Individualität ist für Adler so wichtig, dass er es zum Bestimmungsmerkmal seiner Individualpsychologie machte. So wurde auch der Name »Individualpsychologie« gewählt, um die unteilbare Ganzheit der Persönlichkeit zu betonen: In-dividere (lat. dividere = teilen), nicht zu teilen, ist das In-dividuum:

„Ein Organismus hingegen lässt sich nicht spalten, er ist unteilbar – In-dividuum – und lebt nicht mehr, ist also kein Organismus mehr, sondern tote Materie, wenn man ihn zerteilt“ (Wexberg 1969, 12).

Die Hervorhebung des Ganzen und Unteilbaren im Seelenleben gab damit den Anstoß zu einen ersten systematischen Entwurf einer psychosomatischen Medizin (Brachfeld 1966, 10), in dem die Betrachtungsweise vom Menschen, „dessen individuelle Reifung – erstens auf der Beziehungsebene (im Verhältnis zu anderen Menschen), zweitens in der Fähigkeit, Spannungen psychisch zu verarbeiten, und drittens auf der Körperebene – im Sinne einer zumindest relativen Organminderwertigkeit –“ (Biebl 1977, 63) voraussetzt. Heute wird diese ganzheitliche Betrachtungsweise in verschiedenen klinischen Bereichen übernommen, begründet somit neue Erklärungsansätze und Interventionsverfahren (vgl. Petermann 1996). Besonders die Klinische Kinderpsychologie, für die erst in den 90er Jahre im deutschsprachigen Raum das Interesse erwachte (ebd.), hat sich sehr bemüht, den Organismus und seine Umwelt als voneinander untrennbar anzusehen und somit die verschiedenen Wirkfaktoren in einem biopsychosozialen Modell mit einander zu integrieren. Dabei lässt sich diese Perspektive durch folgende Aspekte kennzeichnen (vgl. Magnusson 1996, zit. n. Scheithauer, et al. 2000, 19):

- „Biologische, psychologische und soziale Faktoren sowie die Verhaltensebene des Individuums sind auf allen Analyseebenen funktional miteinander verknüpft. Individuen entwickeln sich ganzheitlich, als alle diese Ebenen integrierende Organismen;
- die Entwicklung schreitet gleichzeitig auf allen diesen Ebenen voran; internale und externale dynamische Prozesse formen den Entwicklungsverlauf;
- biologisch-genetische und soziale, in der Umwelt anzusiedelnde Faktoren beeinflussen sich gegenseitig.“

4.1.2 Zielgerichteter Organismus in fortdauernder Bewegung und Veränderung

Adler betrachtete den Menschen nicht nur als ein unteilbares Ganzes, sondern er entwickelte ein Grundverständnis der Gesetzmäßigkeiten menschlichen Handelns. Dabei sieht er den Menschen als eine Ganzheit vor allem in seinen fortdauernden Bewegungen und in seinen Zielen:

„Das Ziel des menschlichen Seelenlebens wird so zum Dirigenten, zur *causa finalis*, und reißt alles seelische Bewegliche in den Strom des seelischen Geschehens hinein. Hier ist die Wurzel der Einheit der Persönlichkeit, der Individualität. Ihre Kräfte könnten woher immer gekommen sein, nicht woraus sie entstanden sind, wohin sie gehen, auf was sie hinauslaufen, macht ihre Eigenart aus“ (Adler 1982a, 34).

Diese teleologische Sichtweise des menschlichen Handelns findet sich im Anschluss an Aristoteles, der eine allen lebenden Prozessen innewohnende Zielsetzung postulierte, die auf eine reifere Form ausgerichtet ist. Aristoteles kennt vier Typen von Ursachen, die Bewegungen und Prozesse von Dingen hervorrufen: „[...] das Material, das Wesen, die Prozessquelle und den Zweck“ (Physikvorlesung, Buch II, 50). Die materielle Ursache (*causa materialis*) gibt Auskunft darüber, woraus ein Phänomen entsteht; die formale Ursache (*causa formalis*), welche Form oder welche Muster ein Phänomen hat; die wirkende Ursache (*causa efficiens*), worin die Veränderung oder die Ruhe ihren Ursprung hat; die finale Ursache (*causa finalis*), in welche Richtung sich das Phänomen verändert. Die aristotelische Unterscheidung zwischen *causa materialis* und *causa finalis* gibt die Grundlage dafür ab, um bestimmte Vorgänge in der Welt nicht aus ihren Wirkursachen, sondern von den Zielzuständen (sog. Endursachen) her zu erklären (vgl. Aristoteles, Physikvorlesung Buch II). Eine solche Zielorientierung allen Werdens kann durch eine Seinsordnung begründet sein, wodurch in jedem Ding angelegt ist, sich auf seinen immanenten Zweck hin zu entfalten und in ihm zur Vollendung zu gelangen.

Dieser Teleologiegedanken nimmt nicht nur bei Aristoteles, sondern auch bei Kant und Vaihinger eine zentrale Rolle ein und übte einen starken Einfluss auf Adler aus. Er hat seine teleologische Sichtweise des menschlichen Seelenlebens in der Verwendung des Begriffes »Fiktion« deutlich gemacht. Der Begriff Fiktion wurde durch die 1911 publizierte »*Philosophie des Als ob*« Vaihingers, die wiederum durch Kant beeinflusst ist, angeregt. Hans Vaihinger hat in diesem Buch den Tiefensitz von Fiktionen in unseren Lebensvollzügen betont und die weitreichende These vertreten, dass alle Erkenntniskategorien und Idealvorstellungen Fiktionen seien. Vaihinger versteht z.B. unter einer Fiktion „eine wissenschaftliche Erdichtung zu praktischen Zwecken“ oder auch „ein zweckmäßiges Gebilde der Einbildungskraft zum Zweck der Erleichterung des wissenschaftlichen Denkens“ (Vaihinger 1911, 65, 82). Dabei sind wissenschaftliche Theorien, Religion und andere Handlungszusammenhänge nicht als Darstellungen der Realität, sondern als Instrumente zu ihrer Bewältigung aufzufassen. D.h., Fiktionen als Idee haben nach Vaihinger zwar in der Wirklichkeit keine Entsprechung, dennoch üben sie die nützliche Funktion aus, „uns zu befähigen, mit der Wirklichkeit besser fertigzuwerden, als wir es sonst könnten“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 65):

„Die Welt des »als ob«, die so gestaltet ist, die Welt des »Unwirklichen«, ist ebenso wichtig wie die sogenannte wirkliche Welt (in dem gewöhnlichen Sinn des Wortes); für die Ethik und Ästhetik ist sie sogar bei weitem wichtiger. Diese ästhetische und ethische Welt des »als ob«, die des »Unwirklichen«, wird letzten Endes für uns eine Welt der Werte, welche, besonders in der Form von Religion, in unserem Geist scharf unterschieden werden

muß von der Welt des Werdens“ (Vaihinger 1925, XLVII; zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 67).

Als Ausgangspunkt zur Begründung dieser These dient Vaihinger der Gedanke, dass der menschliche Intellekt ursprünglich eine rein praktisch orientierte Funktion dadurch habe, „nach Aus- und Vergleichung“ zu streben und „sich in den Fiktionen die Mittel [...], diese Vergleichen immer weiter auszudehnen,“ zu verschaffen (Vaihinger 1911, 158). Es ist für den Menschen ein ursprüngliche Ziel, um sich selbst zu erhalten. Die gesamten Vorgänge dieses Strebens zur Selbsterhaltung werden nur in einer subjektiven Vorstellungswelt durchgeführt. Diese „Vorstellungsformen und Fiktionen sind zweckmäßige psychische Gebilde“ (ebd., 174):

„Die Vorstellungswelt ist ja, wie wir annahmen und fanden, subjektiv ihren Formen nach; real ist nur das beobachtete Unabänderliche; also ist die ganze Fassung, welche wir dem Wahrgenommenen geben, nur subjektiv; subjektives ist fiktiv; fiktives ist falsch; falsches ist Irrtum“ (Vaihinger 1911, 192f.).

Zwischen Wahrheit und Irrtum oder zwischen wahr und falsch sind keine so schroffen Grenzen, wenn unter dem Inhalt der Wahrheit nicht die Feststellung der unabänderlichen Sukzessionen, sondern die Formen des Denkens gemeint ist (ebd.). „So ist Wahrheit eben auch nur der zweckmässigste Grad des Irrtums, und Irrtum der unzweckmässigste Grad der Vorstellung, der Fiktion“ (ebd., 193).

Der Gedanke, dass es für den Menschen nicht die von individuellen Deutungsaktivitäten unabhängige Wirklichkeit gibt, wurde ein Grundsatz der subjektiven Psychologie Adlers. „Es gibt so viele Vorstellungen vom Lebenssinn wie Menschen, und jede von ihnen ist [...] mehr oder weniger falsch“ (Adler 1979, 14), und „alle Erscheinungen des Seelenlebens sind als Vorbereitungen für ein vorschwebendes Ziel aufzufassen“ (Adler 1966, 89). „Kein Mensch kann denken, fühlen, wollen, sogar träumen, ohne daß all dies bestimmt, bedingt, eingeschränkt gerichtet wäre durch ein ihm vorschwebendes Ziel“ (ebd., 31). „Das menschliche Seelenleben ist also durch ein (fiktives) Ziel bestimmt“ (ebd.). Wenn ein Mensch sich minderwertig fühlt, möchte er dieses Gefühl zwangsläufig kompensieren. Dies ist eine Tendenz zur Sicherung des Selbstwertgefühls, zum Streben nach oben. Diese Ziele des Strebens könnten sozial nützlich sein oder sozial unnütz und fiktiv. Setzt der Mensch in der unnützlichen Seite des Lebens seine Ziele, führt das zu Neurosen. Der Neurotiker tut aber so, *als ob* er produktiv gearbeitet hätte. Alle menschliche Ausdrucksbewegungen, das Fühlen, Denken, Wollen, Handeln, Träumen und die psychopathologischen Phänomene sind auf einen fiktiven Endzweck gerichtet. „Aus dieser selbstgesetzten Zielstrebigkeit erwächst die Einheit der Persönlichkeit“ (Adler 1974a, 23).

Durch diese Zielgerichtetheit wird noch deutlicher, dass das Individuum mehr durch „das zielstrebige, nach Vollendung drängende individuelle schöpferische Gestalten“ bestimmt ist, als durch Heredität oder durch Milieueinflüsse (Adler 1982b, 192). Obwohl objektive Faktoren wie Anlage, objektives Erlebnis und Milieu die Bildung des Lebensplanes

(Endzwecks) beeinflusst, ist letzteres doch „deren subjektive Einschätzung“, die „in einem gewissen, freilich oft wunderlichen Verhältnis zu den Realien“ steht (Adler 1974a, 23). So ist das Individuum bei der Individualpsychologie Handelnder, der Mensch nicht nur Produkt, sondern auch Konstrukteur, unterliegt somit nicht der Determination, sondern hat schöpferische Kraft. Diese Erkenntnis, dass die seelische Bewegung auf ein Ziel der Überlegenheit gerichtet ist, ist die Grundvoraussetzung für das Verständnis des Seelenlebens eines Individuums.

4.1.3 Selbst regulierendes System

Wie bei der Betrachtung der »Studie über Minderwertigkeit von Organen« angedeutet wird, hat Adler den menschlichen Organismus als ein sich selbst regulierendes System angesehen, das mit seiner Umwelt interagiert. Der Organismus strebt danach, einen Gleichgewichtszustand zu erreichen und aufrechtzuerhalten, andererseits sucht er Störungen (Schmerz, Mangelzustände, Unbehagen) abzuwehren oder zu vermeiden.

Dieses Prinzip der Selbsterhaltung wurde schon vor Adler oft erkannt, wie z.B. von Claude Bernard (1813-1878), der dies als »Prinzip der Konstanterhaltung des inneren Milieus« bezeichnete, worunter er die flüssige Umgebung der inneren Organe verstand, die aufgrund ihrer Flüssigkeit eine Wechselwirkung ermöglicht (vgl. Bernard 1957). Gustav Theodor Fechner (1801-1887) nannte den gleichen Vorgang »Prinzip der Tendenz zur Stabilität« mit der Formulierung, dass jede Entwicklung einem Maximum an Stabilität zustrebe (vgl. Fechner 1873). Diese Selbstregulationsfähigkeiten von Organismen wurden durch das embryogenetische Experiment mit Seeigelkeimen von Hans Driesch (1867-1941) noch verdeutlicht, indem gezeigt wurde, dass bei der Zerteilung eines Seeigelembryos auf einer frühen embryonalen Entwicklungsstufe sich aus beiden Teilen zwei vollkommen lebensfähige Seeigel ausbilden können (vgl. Driesch 1892).

Alfred Adler hat selbst in seinen Schriften den Begriff des »Äquilibrium« Bernards angewendet und die kooperativen biologischen Funktionen des Körpers zur Selbsterhaltung, sowie „die Blutgerinnung anlässlich von blutenden Wunden, die in weiten Grenzen gewährleistete Erhaltung von Wasser, Zucker, Kalk, Eiweißstoffen, die Blut- und Zellregeneration, das Zusammenwirken der endokrinen Drüsen“ usw. als „Wunderwerk der Evolution“ gezeigt (Adler 1973a, 55). Weiter hat er herausgefunden, dass diese komplexen und subtilen Arbeiten, „alle lebenswichtigen Teile gleichzeitig zu erhalten, zu ergänzen, zu ersetzen“ (ebd.), nicht nur biologisches, sondern auch psychisches Phänomen ist:

„Aus dieser Anschauung geht hervor, daß wir es im körperlichen Prozeß mit einem Streben zu tun haben, das den Körper in Beziehung zu seinen Leistungen ungefähr im Gleichgewicht zu halten hat, um den Anforderungen der Außenwelt, ihren Förderungen und Nachteilen, siegreich entgegentreten zu können. Betrachtet man diese Prozesse

einseitig, so kommt man zu der Auffassung von der »Weisheit des Körpers«. Aber auch der seelische Prozeß ist gezwungen, sich zu dieser Weisheit zu entschließen, die ihn instand setzt, siegreich die Fragen der Außenwelt zugunsten eines stets aktiven Äquilibriums von Leib und Seele zu lösen“ (Adler 1973a, 54).

Den Selbsterhaltungstrieb der Seele umschrieb Adler mit dem Ausdruck »Gefühl der Minderwertigkeit«. Das Minderwertigkeitsgefühl ist die Basis des Strebens nach Selbsterhaltung. Weil der Mensch „eine außerordentlich empfängliche Basis für Minderwertigkeitsgefühle aller Art“ (Adler 1966, 150) ist, oder anders ausgedrückt, weil alle Menschen Minderwertigkeitsgefühle haben, ist das seelische Gleichgewicht fortdauernd bedroht. Das Minderwertigkeitsgefühl drängt ständig nach Überwindung. Das Leben ist somit auch gleichzeitig Bewegung, „die nach Selbsterhaltung geht, nach Vermehrung, nach Kontakt mit der Außenwelt, nach siegreichem Kontakt, um nicht unterzugehen“ (Adler 1973a, 163). Die Entwicklung des Menschen läßt sich hiernach verstehen als Ausgleich durch Selbstregulierung zu immer gleichgewichtigeren Organisationsformen hin. Diese Entwicklungsbewegung des Lebens wurde von Adler als ein Kompensationsprozess dargestellt.

25 Jahre nach der Studie von Adler über die Minderwertigkeit von Organen (1907), in der er die Kompensationstheorie hervorgehoben hat, hat Walter B. Cannon in Anlehnung an Bernard in seinem Buch »*The Wisdom of the Body*« (1932) die ausgleichende Wechselbeziehung zwischen innerem und äußerem Milieu mit dem Begriff »homeostasis« eingeführt (vgl. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 23f.). Nach dem Prinzip der Homeostase zeigen alle Organismen gegenüber den sich verändernden Lebensbedingungen die Tendenz, das von ihnen erreichte Fließgleichgewicht zu erhalten oder wiederherzustellen. Adler erkennt sofort die Ähnlichkeit zwischen seiner Kompensationstheorie und der Homeostase, so dass er begeistert eine Rezension über dieses Buch von Cannon geschrieben hat (vgl. ebd.). Die Verwandtschaft beider Theorien bestätigte auch John M. Fletcher: „Compensation, the major explanatory principle of his system, becomes at once much more intelligible when conceived as homeostatic defense reaction of fundamentally the same kind as those catalogued by Cannon, [...]“ (Fletcher 1942, 86).

Das Streben nach Selbsterhaltung und die Selbstüberwindung sind Grundgesetze des Lebens, sie sind erworbene Fähigkeiten, die „der Aufrechterhaltung und Entfaltung des Selbst im Kontext seines Austausches mit der Umwelt dienen“ (Tenbrink 1996, 126). Dieses Menschenbild Adlers zeigt deutlich, dass es von dem Freuds sehr weit abweicht, indem Adler „den Ausgangspunkt für diese Entwicklungstendenz vom Primat der Triebe zum Primat der Selbstregulation“ ausmacht (ebd., 120).

Die Auffassung Adlers vom Menschen als »unteilbare bio-psycho-soziale Einheit«, »zielgerichteter Organismus« und »sich selbst regulierendes System« wurde im Lauf der Zeit durch die Erforschung lebender Systeme nachdrücklich bestätigt und begrifflich

weiter entwickelt. Die ganzheitliche Perspektive wird heute als »systemisch« und die damit verbundene Denkweise als »Systemdenken« bezeichnet.

4.2 Individualpsychologische Grundbegriffe in systemtheoretischer und konstruktivistischer Sicht

In diesem Abschnitt werden noch einmal die einzelnen Begriffe der Individualpsychologie aus systemtheoretischer und konstruktivistischer Sicht betrachtet, nachdem sie im vorigen Abschnitt schon in anderem Zusammenhang vorgestellt wurden. Systemisches Denken, das sich mit der Vielzahl von Wechselwirkungen in komplexen Systemen beschäftigt, basiert zum einen auf systemtheoretischen Überlegungen, die Aufbau, Funktionen und Interaktionsprozesse von Systemen in den Mittelpunkt der Betrachtungen stellen. Ein System, das seinerseits wiederum verschiedene Subsysteme in sich vereinigt, kann nicht allein aus den Eigenschaften seiner Teile verstanden werden, sondern hat eine eigene Identität. Diese Eigenschaften eines Systems ergeben sich entscheidend aus den Beziehungen zwischen den Objekten. Somit gilt es, möglichst viele Interaktionen, Zusammenhänge, Abhängigkeiten und Beziehungen zu erfassen.

Zum anderen basiert es auf konstruktivistischen Annahmen, die u.a. durch hypothetisches Fragen das Erfinden neuer Wirklichkeiten ermöglichen – Welt ist das, was man darunter versteht. In diesem Sinne gibt es nichts Objektives, sondern nur Konstruktionen einer Wirklichkeit, abhängig vom Beobachter und dem Vorgang des Erkennens. Es gibt somit nicht eine, sondern zahllose Wirklichkeitsauffassungen, so wie die von einzelnen Organismen entwickelten Erfahrungs- bzw. Lebenswelten verschieden sind.

In der konstruktivistischen Sicht gibt es nicht ein vom Beobachter unabhängiges System. Es handelt sich dabei nicht allein um die Erkenntnis des Beobachtungsgegenstandes »System«, sondern auch um die Erkenntnis des Systems »Beobachter«. Nun ist der Beobachter selbst ein System. Und ein Beobachter und ein von ihm beobachtetes System bilden jetzt ein neues System. Die Erkenntnis eines Systems ist nur durch die Wechselwirkungen des Beobachtersystems mit dem zu beobachtenden System möglich. Damit führen die systemtheoretischen Überlegungen im Bereich der Erkenntnistheorie zu einer konstruktivistischen Haltung, „nach der die Wirklichkeit nicht als ein objektives, vom Beobachter unabhängiges Phänomen, sondern als ein vom Beobachter erfundenes bzw. konstruiertes aufgefasst wird“ (Brunner 1998, 226).

Wie wir bereits bei der Betrachtung des Menschenbildes von Adler bestätigt sahen, steht Adlers Ideenwelt der systemtheoretischen und konstruktivistischen Sicht sehr nahe. Sein ganzheitliches Menschenbild, in dem er den Menschen als eine Ganzheit mit einem Bezug zu seiner sozialen Umwelt versteht, entspricht genau der Grundlage der systemtheoretischen Sicht. Das von ihm gewählte Motto für psychologische

Untersuchungen, »Omnia ad opinionem suspensa sunt« (Alles hängt von der Meinung ab), steht bereits in engem Zusammenhang mit der konstruktivistischen Haltung. Seine Auffassung – „daß wir nicht von Tatsachen, sondern von unserer Meinung über Tatsachen beeinflusst sind, liegt klar auf der Hand“ (Adler; zit. n. Müller 1973, 39) – stimmt mit der konstruktivistischen Grundlage der „Subjektabhängigkeit unserer Wirklichkeitskonstruktion“ (Schmidt 1987, 8) überein. Die Feststellung, dass Adlers Individualpsychologie mit dem Konstruktivismus eine gemeinsame epistemologische Grundlage hat, ist eine logische Konsequenz – wie Adlers Theorie hat die Epistemologie des Konstruktivismus ihre Wurzeln in der kritischen Philosophie von Immanuel Kant und der »Als Ob«-Philosophie Vaihingers.

“Every significant stream of thought has many tributaries. In the case of constructivism, these include well springs of philosophical inspiration for constructivism that can be traced back to Vico, Kant, and Vaihinger – each of whom emphasized the proactive, form-giving, or fictional character of human mentation and its role in configuring the very ‘realities’ to which we respond” (Neimeyer 1993, 11).

So haben einige Konstruktivisten Adler als Vorläufer des Konstruktivismus und Individualpsychologie als erste kognitive Therapie bezeichnet (vgl. Mahoney 1984, 1991; Mahoney u. Lyddon 1988; Shulman 1985; zit. n. Jones 1995, 231).

In diesem Abschnitt wird ein Versuch unternommen, die Kernbegriffe der Individualpsychologie in systemisch-konstruktivistischen Termini darzustellen. Ihre Schlüsselbegriffe, die ein eng geknüpfted begriffliches Netzwerk bilden, hängen sämtlich miteinander zusammen und voneinander ab. Einzelne Begriffe aus diesem Netzwerk herauszupicken und von den übrigen Konzepten getrennt zu betrachten ist keine empfehlenswerte Methode. Die Sprache ist nun einmal eine Angelegenheit, in der die Wirklichkeitskomplexität semantisch reduziert werden, und sprachliche Erläuterungen haben somit die Tendenz, die Dinge in eine Reihenfolge zu bringen. Die folgenden erläuterten individualpsychologischen Begriffe, wie Minderwertigkeitsgefühl, Lebensstil, Kompensation und Gemeinschaftsgefühl u.a., sind die Begriffe, die Adler in ihren engen wechselseitigen Beziehungen vorgestellt hat. Damit sollte die folgende Darstellung im Sinn der seelischen Dynamik verstanden werden.

4.2.1 Minderwertigkeitsgefühl

Das Minderwertigkeitsgefühl ist gekennzeichnet durch die Empfindung tiefgehender Unzulänglichkeit und Unterlegenheit in körperlicher, geistiger, seelischer oder sozialer Hinsicht.

Nach Adler werden die Grundlagen für ein Minderwertigkeitsgefühl bereits in der Kindheit gelegt. Als Kleinkind ist der Mensch unbeholfen und auf die Fürsorge und Zuneigung der Mutter und anderer Bezugspersonen angewiesen. Es liegt also in der Natur

der Sache, dass sich Kinder mehr oder weniger minderwertig fühlen in der Welt der Erwachsenen. Neben dieser allgemeinen Situation des Kindes in der Erwachsenenwelt können noch tatsächliche oder eingebildete Organminderwertigkeit, die soziale und ökonomische Lage, das Geschlecht, die Familienkonstellation, der Erziehungsstil der erziehenden Personen und Konfliktsituationen usw. Minderwertigkeitsgefühle verursachen (Bleidick 1985a, 5f.).

Das bedeutet jedoch nicht, dass das Minderwertigkeitsgefühl direkt von außen, durch das äußere oder innere Milieu kausal bedingt ist. Das Milieu kann nur die Bewegung der Gefühle anregen. Adler betont immer wieder, dass dies Gefühl nur selten seinen Grund in tatsächlichen körperlichen, geistigen oder sozialen Mängeln hat, sondern seelisch bedingt ist, somit absolut von der subjektiven Einschätzung abhängt. „Es gibt sich selbst seine eigenen Gesetze, das je eigene »individuelle Bewegungsgesetz«, nach dem das Individuum die sinnlichen Eindrücke filtert, »tendenziös apperzipiert« und seinen selbstgewählten Lebensstil rechtfertigt“ (Böhringer 1985, 75).

Wir haben im Kapitel 3 das lebende System als autopoietisches System, das operational geschlossen und autonom ist, betrachtet. Kurz zusammengefasst: Nach der Theorie von Maturana und Varela (1987) sind die lebende Systeme selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende – kurz: autopoietische – Systeme. Autopoiese meint somit Selbst-Schöpfung und ist ein Phänomen, das alle lebenden Organismen und ihre sozialen Organisationen charakterisiert. Indem Lebewesen Systeme selbst erzeugen und erhalten, unterliegen sie den Gesetzen, die der aktuelle strukturelle Zustand bei der Wahrung ihrer autopoietischen Organisation bestimmt. Insofern sind sie grundsätzlich selbstgeregelt, also autonom. Ein autopoietisch organisiertes System, das sich selbst konstituiert und erhält, kann nur mit Eigenzuständen operieren, um seine Organisation zu wahren. Lebewesen sind daher operational geschlossen.

Wenn wir in Anlehnung an Ciompi (1985), der die biologisch orientierten Ergebnisse autonomer Selbstorganisation und -erzeugung von Maturana und Varela in seinem Modell der Affektlogik einordnet und die Psyche als Teil eines autopoietischen Systems versteht, kann das Minderwertigkeitsgefühl auch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht als das, was operational geschlossen und autonom ist, ausgedrückt werden, insofern das Minderwertigkeitsgefühl keine umweltbezogenen Repräsentationen, sondern interne Anpassungen an interne Problemlagen psychischer Systeme ist. Berücksichtigt man die Subjektabhängigkeit der Erkenntnis und die Bedeutung der Autopoiese, dann kann man zu der Einsicht gelangen, dass eigene Beobachtungen von der eigenen Autopoiese abhängen.

Für Adler ist das Minderwertigkeitsgefühl „die treibende Kraft, der Punkt, von dem alle Bestrebungen des Kindes ausgehen und sich entwickeln, sich ein Ziel zu setzen, von dem es alle Beruhigung und Sicherstellung seines Lebens für die Zukunft erwartet“ (Adler 1966, 71f.). Er geht so weit, zu behaupten, »Leben heißt, sich minderwertig zu fühlen«. Dem nach ist das Minderwertigkeitsgefühl das wesentliche Charakteristikum des psychischen Systems des Menschen. Weil das Gefühl der Minderwertigkeit operational geschlossen und autonom ist, bezieht es sich dabei nur auf die Reproduktionsfunktion, in der das Gefühl „nach einer Plussituation drängt, nach Sicherung, nach Überwindung“ (Metzger 1973, 8). Der Wunsch, sich zu entwickeln und eine als unzulänglich und demzufolge als minderwertig empfundenen Zustand hinter sich lassen zu wollen, geschieht durch »Kompensation«. Die Richtung dieses Strebens nach Geltung stellt den spezifischen Operationsmodus des psychischen Systems dar, das wiederum von den Wirklichkeitskonstruktionen des autopoietischen Systems abhängt.

Wie oben erwähnt, entsteht ein Minderwertigkeitsgefühl, wenn man sich bzw. seine Lage mit anderen vergleicht und glaubt, aus dem Vergleich nachteilige Schlüsse für sich selbst ziehen zu müssen. Dieser Vergleich mit anderen ist ein Akt der Unterscheidung, die eine Zentrale der psychologischen Prozesse bilden. Wir nehmen wahr, wir erkennen, wir definieren und wir existieren alle aufgrund des Prozesses des Treffens dieser Unterscheidung. Der Vergleich und daraus folgende Unterschiede zu anderen sind wiederum ohne Beobachtung des Beobachters nicht möglich. Das Minderwertigkeitsgefühl erstellt sich somit durch die Beobachtung, die Unterschiede produziert, die sozial konstruiert sind.

Nach konstruktivistischer Sicht wird Wirklichkeit nicht gefunden, sie wird von einem Beobachter operativ erzeugt, d.h., die Realität ist für den Beobachter prinzipiell unzugänglich und deshalb objektiv nicht erkennbar. Die Welt ist nur als Raum von Möglichkeiten gegeben, die der Beobachter mit seinen Unterscheidungen und Beziehungen hervorbringt. Der Beobachter bringt, wie Martin Heidegger (1994, GA 79:32) sagt, das „so Bestellte“ in „den Bestand“. Jede Aussage z.B. über den Wert oder die Funktionalität eines Verhaltens ist prinzipiell an einen Beobachter gebunden, der selbst System ist und somit kognitiv geschlossen operiert.

Sowie – nach der Lehre des Konstruktivismus – die Wirklichkeit nicht unabhängig von den unterschiedlichen Wahrnehmungen von Beobachtern ist, hängt das Gefühl der Minderwertigkeit ebenfalls entscheidend von der eigenen Befindlichkeit des Beobachters ab. Wenn man dies in Anlehnung an den Konstruktivismus formuliert, ist die Minderwertigkeit als Wirklichkeit sachlich gar nicht vorhanden, sondern nur eingebildet oder konstruiert. So sagte auch Adler oft, dass wichtiger als angeborene Dispositionen, objektive Erlebnisse und Umwelteinflüsse die subjektive Einschätzung dieser Faktoren ist

(Adler 1974a, 23). Wobei jedoch nicht übersehen werden darf, dass die Disposition, sich selbst zu gering oder zu hoch einzuschätzen, nicht isoliert in der Psyche des Einzelnen, sondern in der Interaktion mit anderen und mit seinen Zielen entsteht und verfestigt wird. (Adler 1972, 44).

Wichtig ist auch, dass das Minderwertigkeitsgefühl bei den einen nun ein Streben zur Überwindung auslöst, bei den anderen eine asoziale oder gar antisoziale Haltung (Brachfeld 1966, 11). Da Minderwertigkeitsgefühle das Seelenleben beherrschen und Spannung erzeugen, besteht immer eine ausgleichende Bewegung in Richtung der Lösung des Problems. Dieses „Wieder-in-Ordnung-Bringen der Selbstkontinuierung“ (Luhmann 1987, 371) in seinen Umgebungskreis ist für den Menschen ein „schöpferischer Akt, zu dem (er) unter Gebrauch seiner Fähigkeiten durch sein Minderwertigkeitsgefühl getrieben wird“ (Adler 1973a, 71). Somit ist das Minderwertigkeitsgefühl Triebkraft der seelischen Kompensation und der Ursprung für jegliches Tun und Handeln. Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ist es eine Dynamik, die das autopoietische System bewegt, „ein System, dessen Organisation einen Interaktionsbereich definiert, in dem es zum Zweck der Selbsterhaltung handeln kann“ (Maturana 1982, 39).

4.2.2 *Kompensation*

In der »Studie über Minderwertigkeit von Organen« von 1907 fand Adler zunächst bestätigt, dass das Gesetz des Kompensationsvorganges – also jener Vorgang, bei dem der Ausfall einer Organfunktion durch ein anderes Organ jedenfalls weitgehend ausgeglichen und ein gestörtes Gleichgewicht wieder hergestellt wird – ein allgemein gültiges Modell in der organischen Welt ist. Diese biologische Urtendenz der Selbsterhaltung hat Adler in die Psychologie übernommen und versteht unter seelischer Kompensation das Streben, sowohl Schwäche als auch das Gefühl der Schwäche auszugleichen (vgl. Adler 1966, 76f.). Wie wir oben beobachtet haben, ist das Minderwertigkeitsgefühl zwangsläufig mit einem kompensierenden Streben nach Geltung, Macht und Überlegenheit verbunden. Kompensation im Sinne der Individualpsychologie bedeutet also Ausgleich des Minderwertigkeitsgefühls. Die beiden Befunde, Minderwertigkeitsgefühl und Kompensation, sind somit im menschlichen Seelenleben immer koexistent. Von einem Minderwertigkeitsgefühl aus nimmt die Bewegung in allem seelischen Geschehen ihren Lauf (Adler 1982a, 36). In diesem Sinne ist der Satz von Adler, »Mensch sein heißt, ein Minderwertigkeitsgefühl zu besitzen« (Adler 1973a, 55), weiter zu führen mit dem Satz »Mensch sein heißt, sich zu kompensieren«. Menschen sind also kompensierende Wesen, »Homo Compensator« (Marquard 1985) im Sinne der philosophischen Anthropologie, und „das Leben des Einzelnen wie der Masse“ stellt sich somit „als ein »Kompensationsprozeß«“ dar, „der

gefühlte oder vermeintliche »Minderwertigkeiten« körperlich und seelisch zu überbrücken trachtet“ (Adler 1983, 166).

Wir haben in Kapitel 3.4 festgestellt, dass das lebende System, wie die Entwicklung zeigt, die Tendenz und Fähigkeit der Selbstentfaltung und der Selbsterhaltung hat. Der lebende Organismus strebt danach, von sich aus, durch eigentätige Maßnahmen Störungen, die ihm widerfahren, abzuwehren oder zu vermeiden, um den Gleichgewichtszustand, zu dem er im Prozess der Selbsterhaltung gelangt ist, zu erhalten und den weiteren Verlauf seiner Entwicklung zu sichern. Dieses Merkmal von Lebewesen ist nicht anders als das der »autopoietischen Organisation« im systemisch-konstruktivistischen Sinne und das des »Kompensationsvorgangs« des lebenden Organismus in individualpsychologischen Sinne.

Nach der Lehre Adlers besitzt der Mensch eine schöpferische Kraft, die ihm eine gewisse Autonomie im Leben verleiht. Die schöpferische Kraft wird eingesetzt, um die Minussituation in eine Plussituation zu verwandeln, das heißt um einen Ausgleich für das Minderwertigkeitsgefühl zu finden. Ausgleich ist Kompensation. Wenn Adler diesen Begriff der schöpferischen Kraft immanent in der Bedeutung der „kompensierenden Kraft“ auffasst (Adler 1972, 66), und auch Maturana und Varela diese Anschlussfähigkeit der Lebensprozesse als „Selbstschöpfung“ oder „Autopoiese“ nennen (1987), lässt sich der Vergleich der beiden Begriffe übertragen. Der Kompensationsvorgang kann demnach als „autopoietische, zyklisch sich wiederholende“ (Branke 1998, 211) Operationen verstanden werden. An anderer Stelle lassen auch Maturana und Varela (1985, 185) ihrer Definition der Autopoiesis die Erläuterung folgen, dass ein autopoietisches System ein homöostatisches ist. Diese homöostatische Aktivität des Systems ist wiederum – wie wir im Abschnitt *4.1.3 Selbst regulierendes System* gesehen haben – dem Kompensationsmechanismus Adlers ähnlich, wie Fletcher bewiesen hat: „Ich bin mir nur darin sicher, daß wir in Adlers Kompensationsmechanismus ein Phänomen vor uns haben, das unter das, welches Cannon mit Homeostase bezeichnet, zusammengefaßt werden kann“ (Fletcher 1938, 14, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 23). Dieser homöostatische Charakter bildet somit wieder einen Treffpunkt beider Begriffe.

Die Theorie der Kompensation zeigt uns deutlich, dass Adler den Organismus als Ganzes, als in Auseinandersetzung mit der Umwelt sich befindende Individualität versteht. Die Kompensation ist für Adler also „eine Selbstregelung des Organismus, die auf Kommunikation, Austausch, Gemeinschaft der Organe beruht“ (Böhringer 1985, 61), und sie ist ein Versuch der „aktiven Anpassung an die kosmischen Forderungen“ (Adler 1973a, 163). „Diese Austauschbarkeit und offenen Grenzen zwischen Lebewesen und Umwelt machen Adlers Sprung aus der Organminderwertigkeitslehre in die Individualpsychologie, aus einer physiologischen in eine soziale Psychologie möglich“

(Böhringer, 64). Die Interaktionen zwischen Organismus und Umwelt besagen nicht, dass man als Außenstehender die Kompensation des Organismus direkt steuern kann. Wie das Gefühl der Minderwertigkeit nicht von tatsächlicher Minderwertigkeit, sondern absolut von der subjektiven Einschätzung abhängig ist, entscheidet auch nicht die Realität allein die Richtung der Kompensation: „weder aus Anlagen noch aus Milieueinwirkungen läßt sich die Grundhaltung zwingend erklären“ (Müller 1973, 55). Die Form der Kompensation kann den Umständen gemäß die mannigfachsten und verworrensten Folgen haben (Adler 1981, 59). Die Kompensation ist also eine subjektive Reaktion des Lebewesens auf wahrgenommene Existenz und Eigenschaften der äußeren Welt. Der Mensch als lebendes System ist strukturell sowohl mit der materiellen Welt verbunden als auch mit interagierenden, anderen lebenden Systemen. Das Sein und Handeln des Menschen wird als das eines Wesens interpretiert, das ganzheitlich agiert und reagiert. Neben dieser strukturellen Koppelung spielt beim kompensatorischen Agieren und Reagieren die Meinung über sich selbst, über die Mitmenschen, über die Welt und über das Leben eine entscheidende Rolle. So stellte Adler 1912 in seinem Buch »Über den nervösen Charakter« voran: „Alles kommt auf die Meinung an ...“. Der kompensatorische Versuch ist daher – um es mit Maturanas Worten auszudrücken – „ein funktionales Kontinuum, das dem Leben des Organismus durch alle seine Transformationen in seinem selbstreferentiellen Interaktionsbereich hindurch Einheit verleiht“ (Maturana 1982, 51).

4.2.3 Lebensstil

Wir haben oben gesehen, dass am Anfang der individualpsychologischen Erkenntnisse das Verständnis für das kindliche Minderwertigkeitsgefühl steht, und dass jedes menschliche Verhalten somit im Bezug auf einem Versuch der Kompensation dieses Gefühls verstanden werden muss. Nach Adler mobilisiert menschliches Mangel erleben oder das Gefühl der Minderwertigkeit „alle Kräfte, die ganze seelische Bewegung (auf), Kompensationen zu erzwingen oder in deren Richtung zu drängen“ (Adler 1982b, 24). Unter diesem Spannungsfeld zwischen subjektiv erlebten Mangel und dem Streben nach dessen Überwindung entsteht ein notwendiges »individuelles Gesetz der Bewegung« (Adler 1973a), das die für das Leben und für die kleinste Bewegung notwendige Zielsetzung, Richtung, Qualität, Intensität und Flexibilität konstruiert. Dieses individuelle Bewegungsgesetz wurde von Adler in der Entwicklung des Begriffes als Leitbild, Leitlinie oder Lebensplan in den früheren Schriften und schließlich seit 1926 als »Lebensstil« (Adler 1978) bezeichnet. Anders als das damalige traditionelle Welt- und Menschenbild, das in der hinter ihm liegenden wissenschaftlichen Epoche üblich war, hat Adler »Seele« und »Charakter« nicht als »Form«, sondern als »Bewegung« betrachtet. So sah er statt Form eine Entwicklung des Lebensstils, „das heißt die Art, wie der Menschen

damit beschäftigt ist und danach strebt, seiner Welt und sich Form zu geben“ (Ronge 1994, 13).

4.2.3.1 *ENTSTEHUNG DES LEBENSSTILS*

Adler sieht die Genese des Lebensstils in den Erlebnissen der frühen Kindheit verankert. „Das Kind, das mit der Fähigkeit zu Reflexen und einer Anzahl von Bedürfnissen zur Welt kommt, ist sehr bald gezwungen, alle seine Bewegungen irgendeiner leitenden Idee unterzuordnen“ (Adler 1982a, 137). Seine Lebenswelt, die vor ihm steht, ist durchaus verschieden, bleibt dauernd unbekannt. Das Kind ist in den »dunklen Grund« (Heidegger) der menschlichen Existenz hineingeworfen. Zu Beginn seines Lebens erfährt das Kind somit eine Überlastung, in der es in irgendeiner Weise auf diesem „evolutionäre(n) Zwang der Anpassung an die soziale Struktur der näheren Umgebung“ (Riedel 1990, 71) antworten soll. Das Kind beginnt sich zu seinem Dasein zu verhalten und veranlasst seinen psychischen Apparat zur Selbsterhaltung: „Ob aktiv strebend oder in Passivität verharrend, ob herrschend oder dienend, ob kontaktfähig oder egoistisch, mutig oder feig, verschieden in Rhythmus oder Temperament, ob leicht bewegbar oder stumpf“ (Adler 1973a, 56). Entscheidend aber ist nicht allein »Geworfenheit« oder »Faktizität« (Heidegger), viel wichtiger ist, was das Kind aus dieser Situation macht, wie es sich ihr stellt, wie sein »Entwurf« (Heidegger) beschaffen ist. „Das Kind entscheidet im vermeintlichen Einklang mit der Umgebung, die es in seinem Sinne auffasst und beantwortet, für sein ganzes Leben und entwickelt ein Bewegungsgesetz (Lebensstil)“ (Adler 1973a, 56). Die Ausbildung des Lebensstils ist also die Antwort des Kindes auf die vorgefundenen Bedingungen, ist – anders ausgedrückt – das Ergebnis von Gestaltung seiner Beziehungen zur Außenwelt. Dabei sind die körperliche Verfassung und die Umwelteinflüsse Bausteine für die Bildung seines Lebensstils: Die Stellungnahme zur eigenen Körperlichkeit ist insofern von Bedeutung, als das Kind von Geburt an seinen Organismus erlebt und aus diesen Erlebnissen bestimmte Schlüsse zieht (s. oben bei der Organminderwertigkeit). Die frühen Umwelteinflüsse, d.h. alles Beziehungsgeschehen in der Familie, die ersten sozialen Kontakte, in seinem gesellschaftlichen Umfeld, in dem das Kind heranwächst, spielen eine wichtige Rolle für den Aufbau des Lebensstils. Es kommt nicht etwa auf die mechanische Summierung von Reizen und Reaktion und auch nicht auf die »Prägung« an, bei der die Umwelteinflüsse in einem kausalen Sinne auf die kindliche Seele einwirken. „Es kommt nur darauf an, welche Art von Beziehungen das Kind zwischen seinen Veranlagungen und den Problemen der Außenwelt herstellt. Es geht im Leben nicht um das, was man hat, sondern darum, wie man es verwaltet“ (Adler 1994, 33).

Bei der Bildung des Lebensstils wirkt sich somit wesentlich die schöpferische, konstruktive Kraft des Kindes aus, die ihm einerseits eine gewisse Autonomie im Leben verleiht und andererseits das Kind aktiv in Wechselwirkung mit seiner Umwelt stehen läßt. Dieses Charakteristikum des Lebensstils in dem Sinne der Organisation der Individualität wird in der Systemtheorie als einheitlicher Charakter der lebenden Systeme verstanden, der unter den zwei Begriffen »Organisationelle Geschlossenheit« und »Strukturelle Koppelung« zusammengefasst werden kann:

„Dabei wird lebenden Organismen einerseits eine Art von Autonomie zugeschrieben, die über gängige Vorstellungen von Selbständigkeit und Unabhängigkeit weit hinausgeht; andererseits wird aber auch die Intensität und das Maß der Verflechtung zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt radikaler als bisher betont“ (Schmidt 1987, 22).

4.2.3.2 LEBENSSTIL ALS SELBSTREFERENZIELLES SYSTEM

In der systemtheoretischen und konstruktivistischen Erkenntnistheorie bezeichnet der Begriff »Selbstreferenz« – den Maturana und Varela als »Autopoiesis« bezeichnet haben – „die Einheit, die ein Element, ein Prozeß, ein System für sich selbst ist. »Für sich selbst« – das heißt: unabhängig vom Zuschnitt der Beobachtung durch andere.“ Und das heißt weiterhin, „daß Einheit nur durch eine relationierende Operation zustandekommen kann“ (Luhmann 1987., 58). So liegt ein selbstreferenzielles (autopoietisches) System nach Luhmann dann vor, „wenn es die Elemente, aus denen es besteht, als Funktionseinheiten selbst konstituiert und in allen Beziehungen zwischen diesen Elementen eine Verweisung auf diese Selbstkonstitution mitlaufen läßt, auf diese Weise die Selbstkonstitution also laufend reproduziert“ (ebd., 59). Die Letztelemente, die im System dessen Einheit herstellen und aufrechterhalten, sind nicht von außen (ontologisch) vorgegeben, sondern werden als Elemente erst vom System hergestellt, sind also selber hochkomplexe Zusammensetzungen (vgl. ebd., 42f.).

Diese Auffassung weist einen engen Zusammenhang auf und erfasst sinngemäß die zentralen Aspekte von Adlers theoretischen Darlegungen über die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Bildung des Lebensstils. Wie oben betrachtet, distanziert sich auch Adler von der Vorstellung, dass der Lebensstil bestimmten Struktur- oder Umweltvorgaben gehorche, dass objektive Bedingungen als notwendig und unabdingbare Voraussetzung für die Entwicklung von Lebensstilen anzusehen sei. Der Lebensstil ist nicht als abhängige Variable innerer oder äußerer struktureller Bedingungen zu verstehen, sondern im Lebensstil werden alle Lebensbedingungen »für sich« interpretiert, verknüpft und in eine spezifische Form gebracht.

„Bei der Betrachtung des Persönlichkeitsaufbaus sticht uns als Hauptkonstruktionsfehler ins Auge, daß ihre Ganzheit, ihr besonderes Lebensziel, der ihr eigentümliche Lebensstil sich nicht auf objektive Realität gründen, sondern auf der subjektiven Ansicht des Individuums von den Lebensstatsachen. Die begriffliche Vorstellung, die Auffassung einer Tatsache, ist niemals die Tatsache selbst. Aus genau diesem Grunde nehmen all die in

derselben Faktenwelt lebenden Menschen unterschiedliche Formen an. Jeder Mensch formt sich gemäß seiner persönlichen Auffassung von den Dingen aus, [...]“ (Adler 1976, 7).

Im welcher Form objektive Bedingungen ihre jeweiligen Effekte zeitigen, nämlich, ob und in welcher Form etwas als negativ oder als positiv erfahren wird, ist vielmehr nur im Lebensstil selbst zu beantworten. Der Lebensstil schafft somit seine eigenen Verbindlichkeiten wie auch seine eigenen Kontingenzspielräume. In dieser Hinsicht ist er autonom und operational geschlossen, er organisiert eigenwirksam einen Komplex symbolischer Formen, die auf ihre spezifische Art und Weise als Vorgabe einer Realitätskonstruktionen dient.

4.2.3.3 LEBENSSTIL ALS ERZEUGUNG DER BEZIEHUNGSWIRKLICHKEIT

Der Lebensstil als operational geschlossenes System hat somit „keinen informationellen Input und Output“, er ist zwar „energetisch offen, aber informationell geschlossen“ (Schmidt 1987, 24). »Energetisch offen« besagt, dass das autonome System „durch »strukturelle Koppelung« sowohl mit dem Medium (Umwelt) als auch mit interagierenden lebenden System verbunden“ ist (ebd.). Der menschliche Organismus beispielsweise braucht ständig Nahrungsaufnahme von außen, reagiert bei jeder Änderung der Außentemperatur und beantwortet jede Aktivitäten eines anderen, d.h. der Organismus ist energetisch offen. Dieser notwendige Kontakt, der auf einen Beobachter wie Anpassung wirkt, wird als strukturelle Koppelung bezeichnet:

„Zwei plastische Systeme werden aufgrund ihrer sequentiellen Interaktionen dann strukturell gekoppelt, wenn ihre jeweiligen Strukturen sequentielle Veränderungen erfahren, ohne daß die Identität des Systems zerstört wird. Die strukturelle Koppelung zweier unabhängiger strukturell plastischer Einheiten ist daher eine notwendige Folge ihrer Interaktionen und um so stärker, je mehr Interaktionen stattfinden. Wenn eines der plastischen Systeme ein Organismus ist und das andere System sein Medium, ergibt sich die ontogenetische Anpassung des Organismus an sein Medium: die Zustandsveränderungen des Organismus entsprechen den Zustandsveränderungen des Mediums“ (Maturana 1982, 150).

Daraus folgt, dass System und Medium aufgrund ihrer Interaktionsgeschichte miteinander verzahnt bzw. aufeinander abgestimmt sind. „System und Systemumwelt sind daher nicht zwei voneinander unabhängige Dinge, sondern bedingen einander. Ohne Systemumwelt gibt es kein System, und ohne System gibt es keine Systemumwelt“ (Branke 1998, 207)

Der Lebensstil als selbstreferenzielles System kann also sich selber nicht ausbilden und transzendieren, d.h. das Selbst kann jeweils nur die Identität beobachten und beschreiben, die es »für sich« sieht. Die einzelnen Lebensstilformen gewinnen somit ihre Identität und spezifische Kontur durch einen Dialog zwischen dem Individuum und seiner Umgebung bzw. durch ein gegenseitiges »In-Beziehung-Setzen« zu sich selbst, zu den anderen und zur Welt: „Es ist die »Beziehung«, aus der das Kind entsteht bzw. in die es hineingeboren wird, die grundlegend über seine Chancen entscheidet, sich ungestört zu entfalten. Es ist

dann die Beziehung zur Mutter bzw. zu den ersten Bezugspersonen, die seine weiteren Entwicklungsmöglichkeiten bestimmt. Und über die Beziehung zur Mutter, zum Vater und evtl. zu Geschwistern wächst seine Beziehung zu sich selbst. Von klein auf entwickelt das Kind sein Selbstbild und sein Selbstwertgefühl, die ihm anzeigen, welchen Stellenwert es in seiner Beziehung zur Umwelt einnimmt“ (Antoch 1994, 9). Der Lebensstil einer Person ist das Ergebnis eines Dialogs zwischen dem Individuum und seiner Umgebung. Allen »inneren« Strukturbildungen geht die Beziehungserfahrungen voraus.

Nun stellt sich die Frage, wie der Lebensstil seine Beziehungswirklichkeit konstruiert. Im Lebensstil erscheint die Welt als so und nicht anders, denn: Wirklichkeit ist, was im Lebensstil für wirklich gehalten wird. Stilbildung ist in diesem Sinne Wirklichkeitserzeugung. Die Wirklichkeit ist daher nicht von der Art und Weise ihrer Darstellung zu trennen.

„Die begriffliche Vorstellung, die Auffassung einer Tatsache, ist niemals als Tatsache selbst. Aus genau diesem Grunde nehmen all die in derselben Faktenwelt lebenden Menschen unterschiedliche Formen an. Jeder Mensch formt sich gemäß seiner persönlichen Auffassung von den Dingen aus [...]“ (Adler 1976, 7).

Der gleiche Sachverhalt lässt sich auch vom Begriff des Beobachtens aus formulieren. Eine Darstellung der Wirklichkeit bedarf einer Darstellung des Beschreibers, also des Beobachters. Jede Beschreibung schließt also notwendig den Beobachter ein. Es gibt keine vom Beobachter unabhängige Wirklichkeit. Die Beobachtung des Beobachters wird somit individualpsychologisch als die lebensstiltypische Sicht des Individuums verstanden, die „als einzig mögliche, »normale« Sicht der Welt“ empfunden wird (Watzlawick 1988, 118). „Welt ist Welt, wie wir sie sehen, sie ist Erfahrungswirklichkeit“ (Schmidt 1987, 18). Wahrnehmungspsychologische Experimente zeigt uns, dass nur wenige Wahrnehmungsgegenstände tatsächlich aktuell wahrgenommen werden, weil „aufgrund immanenter Beschränkungen der Verknüpfungskapazität der Elemente nicht mehr jedes Element jederzeit mit jedem anderen verknüpft sein kann“ (Luhmann 1987, 46). Demzufolge besteht die menschliche Wirklichkeitserfahrung nicht in der Aufnahme, sondern in der »Reduktion von Umweltkomplexität«. Die primäre Wirklichkeitserfahrung ist somit nach Luhmann (1997, 73) eine Differenz Erfahrung oder selektive Erfahrung. Komplexität zu reduzieren ist die Aufgabe von Systemen. In diesem Sinne ist anzuschließen, dass der Lebensstil nur durch Organisation der Komplexität zustande kommen kann. Weil die Organisation der Komplexität nur aus der eigenen Selektion und der schöpferisch integrierenden Aktivität des Individuums resultiert, präsentiert sich das Individuum einerseits in seiner Unterschiedlichkeit, integriert sich aber andererseits auf seine Art in eine äußerst komplexe Umwelt. Festzuhalten ist dabei die doppelte Bedeutung des Lebensstilbegriffs:

Es geht um Integration und Differenzierung. Um es anders zu formulieren, ist ein Lebensstil für eine Person Ergebnis einer Verarbeitung von Ressourcen, Selektion von Möglichkeiten und aktiven Anpassung an die Bedingungen der Umwelt. Im Lebensstil wird damit ein Orientierungspunkt geschaffen, mittels dessen sich sowohl der Unterschied zwischen »Ich und Du« und »System und Umwelt« kenntlich gemacht werden kann als auch auf Grund dieser Unterscheidung die soziale Kommunikation (Integration) erst ermöglichen. Menschen erfahren etwas über sich, indem sie mit anderen kommunizieren. Ohne Kommunikation gibt es keine menschliche Beziehung, ja kein menschliches Leben. Kommunikation mit anderen ist aber nur möglich, wenn der Andere nicht mit Mir identisch ist. Die Schaffung der Beziehungswirklichkeit geht somit eine Unterscheidung voraus. Der Lebensstil fungiert als Unterscheidungsinstanz, die Sinnangebote filtert und interpretativ aufarbeitet, um sie einer eigenen Sinnkonstruktion als soziale Beziehung zur Verfügung zu stellen. In diesem Sinne versteht sich Lebensstil als spezifischer Modus der Hervorbringung von Beziehungswirklichkeit.

4.2.4 Gemeinschaftsgefühl

Der Begriff »Gemeinschaftsgefühl« bedeutet im allgemeinen Sprachgebrauch das Gefühl oder das Erleben der Verbundenheit mit den Mitmenschen, d.h. Solidaritätsgefühl und Uneigennützigkeit. Als Fachbegriff der Individualpsychologie ist er aber wesentlich umfassender und komplexer, so dass er nicht „ganz eindeutig zu definieren“ ist (Adler 1982a, 224). Der Begriff »Gemeinschaftsgefühl« wird von Adler vielseitig gedeutet und interpretiert: Gemeinschaftsgefühl als „eine angeborene latente (soziale) Kraft“ (ders. 1981, 49); „eine Lebensform, (...) eine ganz andere Lebensform als bei einem Menschen, den wir als antisozial bezeichnen“ (ders. 1982a, 224); „der immanenten Logik des Zusammenlebens“ (ders. 1974a, 16); „angeborenes Gegenmotiv zum Macht- und Geltungsstreben“; „Gefühl der Zusammengehörigkeit und kosmisches Gefühl²⁹“; „Einfühlung“; „Kooperation“; „Beitrag zur Weiterbildung des Ganzen“ (Seidenfuß 1995, 186-191); „das Barometer der kindlicher Normalität“ (Adler 1976, 10) usw.

Um dies näher verstehen zu können, möchten wir betrachten, wie es sowohl biologisch verwurzelt als auch sozial verbunden ist, und welche Bedeutung es für das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens hat.

4.2.4.1 BIOLOGISCHE WURZEL DES GEMEINSCHAFTSGEFÜHLS

Der Mensch wurde schon früh im Vergleich zum Tier als Mängelwesen bezeichnet, das von der Natur stiefmütterlich behandelt wurde. Mit den Worten des Begründers der

²⁹ „Adler sah im Gemeinschaftsgefühl nicht nur die bejahende Beziehung eines Individuums zu den Mitmenschen (Zusammengehörigkeitsgefühl), sondern auch zu Sachen bis hin zum Kosmos (kosmisches Fühlen)“ (Seidenfuß 1995, 190f.).

modernen Anthropologie, Johann Gottfried Herder (1744-1803), ist der Mensch „der erste Freigelassene der Schöpfung“ (1965, 144), der die Sicherheit der tierischen Instinkte nicht besitzt. In den Zwanziger Jahren des letzten Jahrhundert hat die Philosophische Anthropologie, besonders bei Arnold Gehlen (1904-1976), den Begriff des „Mängelwesens“ in den Mittelpunkt gerückt. Nach ihm ist der Mensch, verglichen mit jeder Tierart, in dreierlei Hinsicht ein Mängelwesen:

- „Es fehlt das Haarkleid und damit der natürliche Witterungsschutz;
- es fehlen natürliche Angriffsorgane, aber auch eine zur Flucht geeignete Körperbildung;
- der Mensch wird von den meisten Tieren an Schärfe der Sinne übertroffen, er hat einen geradezu lebensgefährlichen Mangel an echten Instinkten, und er unterliegt während der ganzen Säuglings- und Kinderzeit einer ganz unvergleichlich langfristigen Schutzbedürftigkeit. Mit anderen Worten: Innerhalb natürlicher, urwüchsiger Bedingungen würde er bodenlebend inmitten der gewandtesten Fluchttiere und der gefährlichsten Raubtiere schon längst ausgerottet sein“ (Gehlen 1962, 33).

Adler war der Auffassung, dass diese naturgegebenen Mängel mit jedem Gefühl von Sozialgesinnung unlösbar verknüpft ist (Adler 1976, 69). Diese Mängel zwingen den Menschen dazu, wenn er überleben will, eine „Vorstellung von der Erfindung des Gruppengedankens“ (ebd.) zu entwickeln, damit Leben möglich ist. Da der Mensch nicht auf eine bestimmte Umwelt festgelegt ist, muss er sich seine Umwelt schaffen. Diese umgearbeitete Natur heißt Kultur. Für diese biologische Selbsterhaltung des Menschen sind dabei der Zusammenschluss und die Kooperation unabdingbar vorausgesetzt. „Der faktischen Lebensnotwendigkeit des Gemeinschaftslebens muß ein psychologischer Zwang in Richtung auf Sozialität, muß also ein Gemeinschaftsgefühl entsprechen“ (Wexberg 1969, 79). In diesem Sinne ist das Gemeinschaftsgefühl „die wahre und unumgängliche Kompensation für all die natürlichen Schwächen des Einzelmenschen“ (Adler 1981, 49). Alle Kulturerrungenschaften entstehen also erst auf dem Boden des Gemeinschaftslebens, das auf dem Vorhandensein eines Gemeinschaftsgefühls gründet. In dem Sinne leben Menschen sozial, aus biologischen Gründen (vgl. Hejl 1992, 123).

4.2.4.2 GEMEINSCHAFTSGEFÜHL ALS VORAUSSETZUNG DER LEBENSERHALTUNG

Menschenkinder, die mit vollkommen hilflos zur Welt kommen, benötigen den Schutz ihrer Bezugspersonen weit länger als andere Lebewesen (Adler 1976, 69). Biologisch betrachtet, ist dabei das Kind von Geburt an eindeutig ein soziales Wesen. Kinder, denen ihre Bezugspersonen durch verständnisvolles Verhalten in den ersten Lebensjahren das Gefühl der Sicherheit geben können, d.h. deren Wunsch nach körperlicher und

emotionaler Verfügbarkeit entsprochen wurde, entwickeln ihr Gefühl zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und ihrer Umwelt positiv:

„Die ersten Zärtlichkeitsregungen erfolgen im Verhältnis zur Mutter. Diese ist für das Kind das wichtigste Erlebnis des Mitmenschen, an ihr lernt es den verlässlichen Mitmenschen, das ‚Du‘ erkennen und empfinden. [...] In der Funktion der Mutter ist die Möglichkeit gegeben, im Kinde Gemeinschaftsgefühl zu entwickeln“ (Adler 1972, 245f.).

Ein Gemeinschaftsgefühl wird somit „am stärksten durch die Hilflosigkeit und langsame Entwicklung von Säuglingen und Kindern gefördert“ (ders. 1976, 69). Gemeinschaftsgefühl im individualpsychologischen Sinne ist nicht etwas, was man in den Menschen hineintragen soll, sondern es „ist angeboren, nur kann es erst entwickelt werden, wenn das Kind bereits im Leben steht“ (Adler 1983, 28f.). Dass ein Kind im Leben steht, bedeutet gleichzeitig, dass es in der Beziehung steht. Umgekehrt gilt es auch: wenn ein Kind keine Beziehungen hat, steht es auch schwer im Leben. Das, was diese zwischenmenschliche Beziehung ermöglicht, ist Zuneigung zu Anderen und Mitmenschlichkeit, der das Gemeinschaftsgefühl inhaltlich am nächsten kommt (vgl. Müller 1973, 84). Individualpsychologisch gesehen, ist somit Gemeinschaftsgefühl unvermeidbare Voraussetzung des Lebens. Das Leben ohne zwischenmenschliche Beziehung, die zwischenmenschliche Beziehung ohne Gemeinschaftsgefühl, also das Leben ohne Gemeinschaftsgefühl ist in individualpsychologischem Sinne nicht vorstellbar.

Der Fall des merkwürdigen Experiments des Hohenstaufenkaisers Friedrich II zeigt uns deutlich, dass ein der Natur überlassener Mensch ohne soziale Bindung, durch die das Gemeinschaftsgefühl erweckt wird, sich kaum zum Menschen, d.h. zum sprach- und handlungsfähigen Subjekt, entwickelt wird. So berichtet der Chronist Salimbene von Parma im Jahr 1268 über das Experiment, mit dem der Kaiser die Ursprache des Menschen herausfinden wollte. Zu diesem Zweck übergab er Wärterinnen und Ammen eine Anzahl der Neugeborenen zur Aufzucht mit dem Auftrag, ihnen die Brust zu reichen und die beste Pflege zu garantieren, aber mit dem strengsten Verbote, jemals mit oder vor ihnen ein Wort zu sprechen. Leider scheiterte das Experiment kläglich, denn alle Kinder starben im frühesten Alter. So lautet das Urteil des Chronisten (Salimbene): „denn sie vermöchten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das fröhliche Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Nährerinnen“ (Eberhard 1992, 191).

Die soziale Bindung und Kommunikation sind das tragende Fundament der menschlichen Existenz. So sagte auch Rattner (1969, 38):

„Soziale Austauschprozesse sind für den Menschen gleich bedeutsam wie Atmung und Ernährung. Bei diesbezüglichem Mangel kann es zu Ausfallerscheinungen kommen, die ihre Parallelen im Ersticken, Verdursten, Verhungern usw. haben. Ungestillter »sozialer Hunger« kann ebenso sehr zu Krankheit und Tod führen wie materielle Unterernährung.“

Die Bedeutung dieser sozialen Beziehung und der menschlichen Kommunikation für die Entwicklung des Menschen wurde auch auf vielfältigen wissenschaftlichen Seiten immer wieder eindrucksvoll bestätigt. Heidegger (1927) gebraucht das Bild von der Sprache als dem „Haus des Seins“. „Ohne die Sprache“, so Hegel, „wäre nur die bewusstlose Nacht“ (zit. n. Stierlin 1991, 152). Ohne Kommunikation ist der Mensch ein unbehauster, ungeboren, grenzenlos einsam. Die Sprache ist bei Adler auch ein unbestreitbarer Beweis für die Notwendigkeit des Zusammenlebens, steht auch ihre Entwicklung direkt im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls:

„Wenn einem Kind die breite Grundlage der Teilhabe an der Gemeinschaft fehlt, wenn es isoliert aufwächst, dann wird auch seine Sprachentwicklung gehemmt und verzögert sein. Was wir als Sprachbegabung bezeichnen, kann ein Individuum nur erwerben und erhalten, wenn es in Beziehung zu anderen tritt. [...] Kinder mit Schwierigkeiten beim Sprechen oder bei der sprachlichen Kontaktaufnahme haben für gewöhnlich kein sonderlich starkes Gemeinschaftsgefühl“ (Adler 1976, 70).

Adler ist die Einsicht zu verdanken, dass die Bedeutung des Lebens eines Individuums nicht in der Entfaltung der Autonomie des Subjekts zu suchen sei, sondern in seinen sozialen Beziehungen, d.h. in der Beziehung vom Ich zum Du, und dass sich diese Beziehung grundlegend in der Sprache, im Dialog realisiert. Der individualpsychologische Mensch ist daher niemals ein isoliertes Individuum.

Untermauert wurden diese Erkenntnisse durch Ergebnisse der Entwicklungspsychologie und der Hospitalismusforschung, die zeigen, dass Kinder, die aufgrund einer längeren Abwesenheit einer engen Bezugsperson keine sozial-emotionale Zuwendung und kaum sprachlich-kognitive Anregungen erfahren haben, dadurch Schädigungen davotragen, die ihre weitere psychische und körperliche Entwicklung nachdrücklich beeinträchtigen können (vgl. Spitz 1972).

Gemeinschaftsgefühl ist in individualpsychologischem Sinne eine schöpferische Kraft, die den Menschen am Leben hält, sich mit anderen verbindet, eine Interaktion des Menschen mit der Welt sichert, ihre Aufgaben in Zusammenarbeit mit anderen erfüllen lässt. „Es muss also vorausgesetzt werden, daß ein Potential der Beziehungsfähigkeit im Menschen angelegt ist, ohne dessen Entwicklung er nicht existieren kann.[...] diese im Menschen angelegte Beziehungsfähigkeit (reflektiert) sich in einem Gemeinschaftsgefühl“ (Jacoby 1983, 50). Menschen können weder körperlich noch seelisch das gänzliche Fehlen von Kommunikation mit anderen, damit gänzliche Hinderung der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls, überstehen.

4.2.4.3 GEMEINSCHAFTSGEFÜHL ALS MODUS DER ENTSTEHUNG VON BEZIEHUNGSWIRKLICHKEIT

Wir haben oben die biologische Wurzel des Gemeinschaftsgefühls betrachtet. Das biologisch verwurzelte Gemeinschaftsgefühl meint natürlich nicht, dass es identisch mit dem Tiersozietäten bestimmter Tierarten, sowie dem friedlichen Nebeneinander von Herdentieren aber dem triebhaften Miteinander von Bienen und Ameisen, sei. Diese halten zwar zusammen, können aber nicht anders als zusammenhalten (vgl. Müller 1973, 84f.). Das menschliche Gemeinschaftsgefühl wurzelt im Gegenteil in der Instinktarmut und der Freiheit von der strikten Instinktleitung, was einerseits das »Auf-den-anderen-Gerichtet-sein« begünstigt und andererseits die Selbstbildung, die Weitergabe von Erfahrungen, die Anpassung an unterschiedliche Lebensbedingungen und letztlich die Weltoffenheit ermöglicht und den Menschen damit zu einem handlungsfähigen Wesen macht. Gemeinschaftsgefühl ist also im individualpsychologischen Sinne ein Modus der Hervorbringung von Beziehungswirklichkeit und zugleich – im weiteren Sinn – ein Movens der menschlichen Evolution. Die biologische Wurzel des Gemeinschaftsgefühls gründet in der biologischen Begabung, wie die Instinktarmut und Mängelausstattung des Menschen. Diese angeborenen Mängel spielen eine »natürliche« Rolle bei der Umsetzung und Entwicklung des »angeborenen« Gemeinschaftsgefühls. Diese angeborenen Fähigkeiten werden zu realen Fähigkeiten entwickelt (Seidenfuß 1995, 187). Insofern hat das Gemeinschaftsgefühl für Adler eine „kognitive Funktion“ (Ansbacher 1981), „leitende kognitive Struktur“ oder wird als „bewertende Einstellung“ verstanden (ders. 1968, 145, 132).

Auch Branke (1998, 222) hat sich darauf beziehend das Gemeinschaftsgefühl als kognitive Leistung verstanden und dessen Entwicklung in der dreidimensionalen Wirklichkeitskonstruktion festgehalten:

1. die Sicht und das Erleben von seinem eigenen subjektiven Standpunkt;
2. die Sicht und das Erleben vom imaginierten subjektiven Standpunkt des anderen;
3. die Sicht und das Erleben von einem dritten imaginierten subjektiven Standpunkt, von dem aus die beiden ersten Standpunkte überblickt und zueinander in Bezug gebracht werden können (Regieposition).

Die oben dargestellten biologischen Grundlagen des Menschen sind der Ausgangspunkt zur Wirklichkeitskonstruktion der sozialen Beziehung. Die Welt des Kindes entsteht erst aus dem innigen Kontakt mit seiner Mutter im Geist der vorbehaltlosen Annahme des Körpers und des vollkommenen gegenseitigen Vertrauens. Aus der Sicht des Beobachters erscheint es, als würde das Kind in einen bereits vorhandenen Existenzbereich eintreten. Aber das Kind entdeckt keine vorgegebene Welt (vgl. Verden-Zöller 1993), sondern es konstruiert seine eigene Welt in der Wechselbeziehung mit den Bezugspersonen selbst.

Es ist gerade eine Welt, in der das Kind Schutz und Zuwendung aufgrund seiner psychologisch-biologischen Ausstattung mit allen Mitteln sucht; in der das Kind sein erst im Entstehen begriffenes Ich entwickelt; in der das Kind das, was es sein will, selbst bestimmen kann. Wenn ein Kind durch eine schützende, nährenden Mutter-Kind-Dyade »Urvertrauen« aufgebaut hat, fühlt es sich in seiner Lebenswelt „wie zuhause“ (Adler 1928). „Dieses Sichheimischfühlen gehört unmittelbar zum Gemeinschaftsgefühl“ (ebd.). Gemeinschaftsgefühl wird so „in der Seele des Kindes bodenständig“ (Adler 1966, 51). In diesem ersten Standpunkt der Wirklichkeitskonstruktion entwickelt sich nur ein polares Bewußtsein, „das nun zwischen »Ich« und »Nicht-Ich« unterscheiden kann“ (Branke, 222). Der Gefühlsaustausch des Kindes mit anderen lenkt sich nur noch auf sich. Es ist eine primäre Form des Gemeinschaftsgefühls, das sich im Gemüt des Kindes bildet und festigt und sich erst später als Teil der Sozietät erleben lässt.

Erst auf dieser Basis des Sich-sicher-fühlens in der Koexistenz mit dem »Nicht-Ich« lernt der Mensch, wie er zu seinen Mitmenschen steht, wie er sich zu ihnen verhält. Er müsse imstande sein, zu begreifen, welches Bild sich andere von ihm machen und welche Erwartungen andere an es haben. Er müsse auch in der Lage sein, sich selbst aus der Perspektive anderer zu sehen. Es ist die kognitive Fähigkeit, den Standpunkt des anderen einzunehmen, d.h., „mit den Augen des anderen zu sehen, mit den Ohren des anderen zu hören und mit dem Herzen des anderen zu fühlen“ (Adler 1982a, 224). »Ich« und »die anderen« stehen derart in bestimmten Beziehungen zueinander, dass eine Veränderung eines Elements auf alle andern Elemente über Perturbation zurückwirkt, und deren Kommunikation und Zusammenarbeit kann nur gelingen, wenn gegenseitige Verhaltenserwartungen aufeinander abgestimmt werden. So bildet das Individuum mit dem anderen eine »Wir-Welt«, ein neues übergeordnetes Ganzes. Es erweist sich also als Einheit eines Beziehungsgefüges, nämlich ein System, das sich durch den und im wechselseitigen Bezug konstituiert.

Die Konstruktion dieser Beziehungswirklichkeit ist zugleich ein Prozess, in dem sich die entwickelten Formen der gesellschaftlichen Erkenntnis konstituieren. Im Verlauf dieser Entwicklung gelangt das Individuum dazu, allmählich ein Bild von sich selbst, das es über die Interaktion mit den anderen erfahren hat, zu errichten, d.h. also sich selbst über die soziale Interaktion zu objektivieren. Diese Selbst-Objektivierung ermöglicht die beiden ersten Standpunkte (der Standpunkt des Ichs und der anderen) zu überblicken, zueinander in Bezug zu bringen. Das Individuum wird nun fähig, einen dritten dissoziierten Standpunkt einzunehmen, somit die soziale Bedeutung der gegenseitigen Verpflichtung und des Ausfüllens einer Rolle, die durch die Zusammenarbeit ausgefüllt werden sollen, zu erkennen und schließlich „das Ganze und sich selbst als Teil des Ganzen wahrzunehmen“ (Branke, 222).

Adler charakterisiert das Gemeinschaftsgefühl als menschliche Fähigkeit, „sich mit anderen Menschenwesen zu verbinden, ihre Aufgaben in Zusammenarbeit mit andern zu erfüllen“ (Adler 1976, 67). So ist das Gemeinschaftsgefühl die Grundlage des sozialen Lebens. Es ist eine kognitive Fähigkeit mit tiefreichenden Wurzeln, in der der Mensch das Bild von sich selbst, das Bild von anderen und das Ausfüllen einer Rolle in der sozialen Wirklichkeit gestaltet werden. Es ist also ein entscheidender Schritt zu Interaktionen, die in verschiedene Bereiche der operationalen Kohärenzen des Lebens führen.

4.3 Individualpsychologie als Beziehungsethik

4.3.1 *Metaphysische Komponente in der Theorieentwicklung und tiefenpsychologische Identitätsdebatte*

Bei der Betrachtung des Adlerschen Konzeptes »Gemeinschaftsgefühl« erhält man den Eindruck, dass Adler seiner Psychologie eine starke ethische Komponente gegeben hat. In der Tat hat Adler in der späteren Phase seines wissenschaftlichen Lebens immer mehr Gewicht auf die Begriffe »Gemeinschaftsgefühl« und »Sinn des Lebens« (1933) gelegt. Die Beschäftigung mit diesen Begriffen bietet in der individualpsychologischen Geschichte immer wieder Reibungspunkte. Die Frage, ob dies als theoretische Entwicklung in ihrer Kontinuität angenommen oder eher als ein theoretischer Rückschritt – besonders in der Neurosenlehre – gesehen werden kann, ist weiter umstritten.

Tenbrink (1998, 98) kritisiert an dieser Entwicklung der Individualpsychologie, dass das Paradigma der Selbstregulation, das Adler in der Zeit vor 1920 gegen das Trieb-Abwehr-Konflikt-Paradigma Freuds gestellt hat, durch die danach entwickelte „zunehmende Vermischung mit moralphilosophischen Überlegungen seiner klinischen Relevanz weitgehend wieder beraubt wurde“. Er schlägt die Lösung vor, dass die Individualpsychologie als Tiefenpsychologie „den Anspruch auf zeitgemäßes psychoanalytisches Selbstverständnis nur auf dem Weg der Aneignung, Anwendung und Weiterentwicklung des bereits existierenden psychoanalytischen Wissenstandes [...] erreichen“ kann (ebd., 95). Bruder-Bezzel (2000), der in seinem Artikel »Welchen Adler lieben wir?« das Verhältnis der Individualpsychologen zum »frühen« und »späten« Adler³⁰ neutral dargestellt hat, hat sich auch sein eigenes Verhältnis zu Adlers Grundkonzept gebildet. Demnach hat Adler ab den 30er Jahren, besonders in seinem Hauptwerk »Sinn des Lebens«, seinen psychologischen Tenor deutlich geändert:

³⁰ Bruder-Bezzel stimmt dabei der zeitlichen Unterscheidung in vier Phasen von Ansbacher (1981, zit. n. Bruder-Bezzel 2000, 284) zu. In Stichworten:

1. 1898 – 1907: sozialmedizinisch, pädagogisch, biologisch
2. 1908 – 1917: Aggressionstrieb, Zärtlichkeitsbedürfnis, Wille zur Macht, männlicher Protest, Als-ob, Fiktionalismus, Finalität, intrapsychischer Konflikt, Tiefenpsychologie
3. 1918 – 1927: Gemeinschaftsgefühl, Holismus, Einheit, common sense, Lebensstil
4. 1928 – 1937: keine weitere Angabe, aber doch abgehoben

„Gemeinschaft wird überwertig, kosmologisch gefaßt (Holismus), die Theorie wird zur Weltanschauung, das Sendungsbewusstsein nimmt mit selbstgefälligem Pathos zu, Finalität wird zur Antikausalität, Individualpsychologie wird in den Strom der Evolution gehoben“ (ebd., 284). Antoch spricht von einem „metaphysischen Selbstmissverständnis“ (1994, 62), „weil eine solche Konstruktion den Eindruck der Ableitung aus einem philosophischen System erweckt“ (2000, 11). Andere haben dieses Phänomen als moralisierenden Aspekt der Individualpsychologie mit den Bezeichnungen „romantisches Grundelement“ (Wiegand 1990), „metaphysische Höhenflüge“ (Bruder-Bezzel 2000) usw. abgelehnt.

Einige anderen Autoren betrachten dagegen die späten theoretischen Überlegungen von Adler als bedenkenswert: Rüedi (1998, 152) stimmt zu, dass Adler sich später um die theoretische Formulierung mehr in metaphysischen, philosophischen Gedanken bemüht hat, wenn er sagt, „wer [...] die Philosophie liebt, wird unter Umständen den »späten« Adler besonders schätzen“. Aber ihm gilt dies nicht als eine theoretische Reduzierung oder theoretischer Rückschritt, sowie es Tenbrink (1998, 98) behauptet, dass der »späte« Adler auf „eine stark normativ und adultomorph geprägte Theorie der Anpassung und Fehlanpassung an eine ideale Norm des menschlichen Zusammenlebens“ reduziert sei. Im Gegensatz zu Tenbrink sieht Rüedi in dem späteren Werk Adlers, z.B. in »Menschenkenntnis« (1927), eine theoretische Vertiefung, indem er betont, dass Adler in diesem Buch „vermehrt evolutionäre, sozialpsychologische, geschlechts- und schichtspezifische, gesundheitspsychologische, präventive und pädagogische Konzepte in seine Theoriebildung“ (Rüedi 1998, 152) mit einbeziehe. Außerdem verteidigt Rüedi die Kontinuität der Theorie Adlers, da sie durchaus von 1912 bis 1937 bestand: „Das Konzept des »Minderwertigkeitsgefühl« hat seit dem »Nervösen Charakter« von 1912 seine Bedeutung stets beibehalten, [...]. Auch den Begriff des »Gemeinschaftsgefühls« (hat) Adler 1918 eingeführt und in den 20er Jahren theoretisch ausgearbeitet, [...]“ (ebd., 153). Brunner (1998) untersuchte auch die theoretische Kontinuität in bezug auf das Gemeinschaftsgefühl aus der systemtheoretisch-konstruktivistischen Sicht, zieht damit die Konsequenzen, dass das Gemeinschaftsgefühl Adlers durchaus im Einklang mit seiner konstruktivistischen Haltung gesehen wird, und konnte somit weder einen Bruch noch einen Rückschritt in der Theorieentwicklung Adlers erkennen, sondern sah statt dessen eine notwendige und fruchtbare Weiterentwicklung. Schmidt (1995, 125) beschreibt auch einmal: „Aber es gibt auch solche, die sich Individualpsychologen nennen, die dieses sperrige Ding »Gemeinschaftsgefühl« gerne forthaben möchten aus der Theorie, weil es stört und provoziert. Ich sage ihnen: Das geht nicht, ohne dieses sperrige Ding ist Adler kein Adler mehr. Ihr müsst es integrieren.“

Diese Auseinandersetzungen sind nicht neu, wurden bereits zu Lebzeiten Adlers thematisiert. Adler verrät in seinem letztem Werk »Der Sinn des Lebens« (1933), dass seine Psychologie ein Stück Metaphysik enthält, was mal gelobt und mal getadelt wurde. Dieses »Metaphysische Konzept« hat bei der Identitätsbildung in der Entwicklungsgeschichte der Individualpsychologie immer eine wichtige, aber doppelte Rolle gespielt; mal als ein Hebel zur Befestigung der Identität und mal als Hindernis auf der Suche nach Identität. Bei jenem trug sie zur Abspaltung von der Psychoanalyse Freuds in der Begründungszeit der Individualpsychologie bei und bei diesem stört sie die Festigung individualpsychologischer Identität im Mainstream der Psychoanalyse im Wiederbelebungsversuch seit den 60er Jahren: Während Freud in seiner biologisch orientierten, elementaristischen und objektiven Triebpsychologie „jegliche Weltanschauung als ein gegenüber den alle Lebensbewegungen fundierenden libidinösen Prozessen sekundäres Phänomen, als ein Produkt der Sublimierungsprozesse“ deklariert (Höcher 1987, 4), hatte Adler durch seine Trennung von Freud eine sozial orientierte, subjektivistische und ganzheitliche Einstellungspsychologie entwickelt und somit die menschliche Grundmotivation der Bezogenheit hergestellt, wodurch die metaphysische Dimension der Individualpsychologie unterstrichen wird. Diese metaphysische Komponente der Individualpsychologie galt damals als die wichtigste, wodurch die Abgrenzung zu Freuds Psychoanalyse deutlich wurde. Nach einer langen Zeit, in der die Individualpsychologie nach dem 2. Weltkrieg in Vergessenheit geraten war, begann Mitte der 60er Jahre in Europa eine neue Identitätsdiskussion mit dem Versuch der erneuten Etablierung der Individualpsychologie. Diese Auseinandersetzung führt zu zwei unterschiedlichen Gruppierungen innerhalb der psychoanalytischen Richtung. Die einen stützen sich mehr auf die frühen Schriften Adlers, die anderen mehr auf die sozialpsychologischen Arbeiten, orientierten sich an den späteren Schriften Adlers und grenzten sich somit scharf von der Psychoanalyse ab (vgl. Meyer 2000, 320).

In Deutschland wird in der Diskussion die Position vertreten, die Individualpsychologie als Tiefenpsychologie in der Tradition der Psychoanalyse zu bestimmen (ebd.), dem frühen Adler größere Bedeutung beizumessen. Diese Zustimmung für den frühen Adler war die natürliche Konsequenz für jene, die immer nach dem »psychoanalytischen« Adler gesucht hatten: „Die Frage, ob und wann Adler psychoanalytisch war, ist dabei eine Frage unter anderen, freilich die, die die deutschen Individualpsychologen am meisten interessiert“ (Bruder-Bezzel 2000, 283). Was deutsche Individualpsychologen bei der Identitätsdiskussion im Jahr 1998 als Grundproblem einer individualpsychologischen Tradition sahen, nämlich, dass die Individualpsychologie „sich als unmittelbar praxisrelevante und zugleich eigenständige (tiefenpsychologische) Tradition gegenüber der gegenwärtigen Gestalt der klassisch-psychoanalytischen Tradition abgrenzt“ (Lehmkuhl 1998, 93). Diese Problemstellung würde ich wiederum in eine triadische Relation zwischen Individualpsychologie – klinische Relevanz – Psychoanalyse stellen,

und sie so umformulieren: Damit die Individualpsychologie praxisrelevant oder klinisch relevant sein kann, muss sie sich die gegenwärtige Gestalt der klassischen-psychoanalytischen Tradition aneignen und diese anwenden. Bruder-Bezzel (2000, 283) sieht keinen Grund dafür, dass die Individualpsychologie „nicht »klinisch relevant« für das Verstehen des konkreten Individuums, als Leitlinie für die diagnostische Erhellung der Psychodynamik oder des Lebensstils“ sei. Wenn man zudem unter »klinisch relevant« etwas versteht, was oder wie etwas heilt, dann handelt es sich bei einer Behandlung um „die empathiegeleitete Haltung des Therapeuten, die dem Patienten den Freiraum, das freie Sprechen (und Handeln) ermöglicht und ihn begleitet, um sich von den Fesseln seiner Fiktionen befreien zu können.“ Der Hinweis auf Empathie stammt aber gerade von Adler: mit den Augen eines anderen sehen etc. (vgl. ebd.).

Die Beurteilung, Adlers Individualpsychologie sei klinisch nicht relevant sei, wird also als eine Verneinung ihrer metaphysischen Komponente verstanden, weil – so scheint mir – »ein Stück Metaphysik« in der Individualpsychologie für den psychoanalytisch orientierten Individualpsychologen ein großes Hindernis in der Zusammenarbeit mit Psychoanalytikern darstellt. Und dieser Bedarf der Zusammenarbeit ergibt sich wiederum aus der Entwicklung eines neuen Psychotherapiegesetzes Mitte der 70er Jahre, das 1998 erneut im Bundestag verabschiedet wurde (Antoch 2000, 9). Die Individualpsychologie erlangte die Anerkennung durch die Kassenärztlichen Vereinigungen und »der Dachgesellschaft der Psychoanalytiker« (vgl. ebd.).

Die individualpsychologische Identitätsbildung hat in diesem Sinne „unter Umständen mit politischen und wirtschaftlichen Faktoren zu tun, mehr als mit wissenschaftlichem Verdienst und Validität“ (Ferguson 2000, 332).

4.3.2 Individualpsychologisches Verständnis für Metaphysik und Wissenschaft

Wenn die Individualpsychologie eine metaphysische Komponente hat, ist sie als Wissenschaft entartet? Aus dieser Frage ergibt sich der Bedarf, das Verhältnis zwischen Metaphysik und Wissenschaft zu diskutieren, wie es bei Adler verstanden wird.

Was Metaphysik aber nun genau sei, etwas nur Philosophisches oder Wissenschaft oder noch etwas anderes, kann man nicht direkt von Adler hören, sowie auch die Philosophie bisher keine Antwort darauf gefunden hat.

Im allgemeinen wird das Wort »Metaphysik« in zwei unterschiedlichen Bedeutungen verstanden. Die erste Bedeutung bezeichnet einen Zweig der Philosophie, der sowohl die ontologische Frage »Was ist Wirklichkeit?«, als auch die epistemologische Frage »Woher weißt Du das?« behandelt. Die zweite Bedeutung bezeichnet das Studium des Transzendenten oder den Umgang mit der Wirklichkeit, die außerhalb des Physischen

liegt. Diese überlieferte Bedeutung ist im Grunde die immerwährende Weisheit der spirituellen Traditionen der Welt. Damit wird häufig die Metaphysik mit wilder Spekulation, Weltanschauung oder gar mit Religion gleichgesetzt, so dass sie vor allem von den Empiristen als für die Wissenschaft unbrauchbar oder gar als unwissenschaftlich aufgefasst wird. Besonders zu Adlers Lebzeiten unter dem Einfluss des naturwissenschaftsgläubigen und materialistischen 19. Jahrhunderts, glaubten viele, dass nur die exakte Forschung der Naturwissenschaften zur Wahrheit führen könne.

Im Gegensatz zum naiven Positivismus hat Adler nicht die Metaphysik dogmatisch verurteilt, um alle metaphysischen Bestandteile in den Wissenschaften auszuschalten, sondern er verteidigt sie vielmehr:

„Es gibt leider viele Menschen, die eine irrige Anschauung von der Metaphysik haben, die alles, was sie nicht unmittelbar erfassen können, aus dem Leben der Menschheit ausgeschaltet werden wollen. Damit würden wir die Entwicklungsmöglichkeiten verhindern, jeden neuen Gedanken“ (Adler 1973a, 166).

Eine Aussage als metaphysisch und damit auch als unwissenschaftlich zu bezeichnen, bloß weil sie unbeobachtbar ist, wäre nicht statthaft. Allport kritisiert die Psychologen, die dazu neigen, „die Abhängigkeit zu leugnen oder sich, so gut er kann, zu weigern, sein eigenes Denken über die menschliche Natur durch die Philosophie, mit der es aufs engste verbunden ist klar auszudrücken“ (Allport 1953, 347, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 118). Woodger (1967) stellte auch die Fragen, die uns deutlich zeigen, dass all unser Denken und Handeln ontologische Annahmen voraussetzt: Welche Geometrie besitzt das Universum? Sind alle Phänomene gesetzmäßig beschreibbar? Kann der Zeitpfeil umgekehrt werden? Erkennen wir die Welt, wie sie wirklich ist? Wie stark sind die bindenden Relationen zwischen Ökosystemen und ihrer Umwelt? Hängt alles mit allem zusammen und sind die Naturgesetze in der Zeit konstant?

Ob bewusst oder nicht, wohnen tatsächlich die metaphysischen Postulate der modernen Wissenschaft inne. Sie sind grundsätzliche Voraussetzung für wissenschaftliches Streben, die wissenschaftlichen Aussagen sind damit immer Ausdruck einer ontologischen Position, die das beobachtbare Datum in einen Zusammenhang mit dem verborgenen Faktum stellt. Der Grund für die Verteidigung der Metaphysik durch Adler wird darin gesehen, dass die Metaphysik sowohl Ursprung als auch Antizipation der Wissenschaften sein kann, und dass die Wissenschaft jederzeit durch sie tief beeinflusst wurde:

„Jede neue Idee liegt jenseits der unmittelbaren Erfahrung. Unmittelbare Erfahrungen ergeben niemals etwas Neues, sondern erst die zusammenfassende Idee, die diese Tatsachen verbindet. Sie können es spekulativ nennen oder transzendental, es gibt keine Wissenschaft, die nicht in die Metaphysik münden müsste“ (Adler 1973a, 166f.).

So wie jedes Gebiet der anerkannten Wissenschaft Erkenntnismomente hat, ist Metaphysik für Adler untrennbar mit Wissenschaft verbunden, sie ist nicht auf eine Wissenschaft oder auf Methoden von empirischer Bewertung reduzierbar. Metaphysik wird in dem Sinne als eine kreative Konstruktion einer Welt, die außerhalb unserer

eigenen Wahrnehmung liegt, verstanden. Nach unserer Vorstellung ist sie eine transzendente Konstruktion. Nach Meinung Adlers sind die Menschen „nicht mit der absoluten Wahrheit gesegnet“ (ebd., 167), deshalb transzendieren sie gewöhnlich in der Erkenntnis die Welt, wie sie mit unseren Sinnen wahrgenommen wird. Anders gesagt, weil die anthropologischen Anschauungsformen von Raum und Zeit nicht absolut sind, „sind wir gezwungen, uns Gedanken zu machen über unsere Zukunft, über das Resultat unserer Handlungen usw.“ (ebd.).

Eine Beschäftigung mit den metaphysischen Sinnfragen, woher wir kommen, wohin wir gehen, was das Leben für einen Sinn haben soll, wofür sich zu leben und zu sterben lohnt usw. sind beim psychotherapeutischen, erzieherischen Verfahren vollkommen legitim und berechtigt, wenn seelische Störungen mit solchen Sinnfragen zusammenhängen, um diesen Menschen zu helfen, entsprechende Orientierung zu finden. Eine völlig falsch verstandene wissenschaftliche Psychotherapie entzieht sich aber diesen metaphysischen Therapieproblemen und überlässt dies den nicht anerkannten psychotherapeutischen Richtungen. So sagte Adler: „Ich sehe keinen Grund, sich vor der Metaphysik zu fürchten, sie hat das Leben der Menschen und ihre Entwicklung im stärksten Grad beeinflusst“ (1973a, 167).

4.3.3 Gemeinschaftsgefühl als individualpsychologische Metaphysik

Gemeinschaftsgefühl gilt als der zentrale Begriff der individualpsychologischen Metaphysik. Dieses Gefühl ist zwar unter den Bedingungen verabsolutierter Geltung empirischer Verifikationskriterien nicht zu fassen, aber es hat eine deutliche Funktion für die ganzheitliche Stellungnahme zur Wirklichkeitskonstruktion in einer Beziehung. Wie oben erwähnt, sind wir Menschen nicht in der Lage, eine Entscheidung dadurch zu treffen, dass wir uns der Wirklichkeit durch Analyse vollständig annähern könnten. Besonders im konstruktiven Moment der Beziehungswirklichkeit kommen wir analytisch nicht viel weiter. Hier wird Gefühl gebraucht, um überhaupt menschliche Interaktion zu ermöglichen. Dabei handelt es sich neben tatsächlichen auch um eingebildete, gewünschte Beziehungen zu anderen Personen bzw. zu Dingen, die der Mensch in seiner Umwelt wahrzunehmen vermag. Menschliche Interaktion ist letztlich das Feld, auf dem Gefühle die wichtigsten Funktionen hat. In einer mit Gefühl erlebten Situation, ergeben ihre Teilaspekte einen Einklang und sich gegenseitige Bestärkung bis zu einer emotionalen Stimmigkeit, durch die die Teilstimmen erst zum Gefühl zusammenkommen. Ein Gefühl bildet sich aus der zu einer Einheit zusammenfließenden und sich strukturierenden Stimmigkeit in der Parallelität des Geschehens (vgl. Husserl 1975, 46-53). Zu den Dingen der objektiven Wirklichkeit haben wir nur durch unser Fühlen eine Beziehung. Indem wir also fühlen, lieben oder hassen usw., schaffen wir die Wirklichkeit,

die uns als Wechselwirkung gegenübersteht. Gefühle sind somit Wirklichkeit schaffende Elemente.

Gerade diese Fähigkeit zur Wirklichkeitskonstruktion ist gefragt, „wenn wir zwischenmenschliche Beziehungen im Sinne des Gemeinschaftsgefühls ausbalancieren wollen“ (Branke 1998, 224). Dieses Interaktionsgleichgewicht in der zwischenmenschlichen Beziehung ist nur dann möglich, wenn wir dazu fähig sind, uns selbst in das Sein des Anderen »hinein-zu-fühlen«. Der Ursprung der Fähigkeit zur Einfühlung liegt im angeborenen Gemeinschaftsgefühl (Adler 1966, 65).

In seiner Theorie der einführenden Beziehungen hat Macann drei Schritte ihrer Entwicklung dargestellt, die den Vorgängen dreidimensionaler Wirklichkeitskonstruktion des Gemeinschaftsgefühls (vgl. Kapitel 4.2.3) genau entspricht: Einfühlende Identifikation; einfühlende Integration; einfühlende Assoziation:

„Die Naturseele hat ihr Sein-im-Sein. Deshalb wird ein absolut ursprünglicher Schritt einer *einführenden Identifikation* zuerst hergestellt. Die Weltseele hat ihr Sein-in-der-Welt. [...] die einführende Identifikation (eröffnet) einen Weg zur *einführenden Integration*. Die wirkliche Seele hat ihr Sein in ihrem Selbst. Somit folgt der einführenden Integration die *einführende Assoziation*“ (Macann 1995, 98)

Dieses fortwährende Einanderberühren ist nur möglich, weil sich unmittelbar im Prozess der Interaktion und Vergesellschaftung Gemeinschaftsgefühl ausbreitet.

Gemeinschaftsgefühlhaftes Erleben ist an Interaktionen oder allgemeiner ausgedrückt an der Du-Bezogenheit orientiert. „Das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das Gemeinschaftsgefühl [...] erstreckt sich in günstigen Fällen nicht nur auf die Familienmitglieder, sondern auf den Stamm, das Volk, auf die ganze Menschheit. Es kann sogar über diese Grenzen hinausgehen und sich dann auf Tiere, Pflanzen und andere leblose Gegenstände, schließlich sogar auf den Kosmos überhaupt ausbreiten“ (Adler 1966, 50f.). So ist Gemeinschaftsgefühl für Adler dann auch „eigentlich ein kosmisches Gefühl, ein Abglanz des Zusammenhanges alles Kosmischen, das in uns lebt, dessen wir uns nicht ganz ent schlagen können und das uns die Fähigkeit gibt, uns in Dinge einzufühlen, die außerhalb unseres Körpers liegen“ (ebd., 65). Es ist schließlich ein Streben nach einer Gemeinschaftsform, die „ideale Gemeinschaft der ganzen Menschheit bedeutet, die letzte Erfüllung der Evolution“ (Adler 1973a, 166). Die Verbreitung des Gemeinschaftsgefühls bedeutet hier zugleich eine Verbreitung und Vertiefung der Wirklichkeitskonstruktion, in der man sich „alle Fragen des Lebens, alle Beziehungen zur Außenwelt gelöst vorstellen“ (ebd., 167) kann.

In diesem Gemeinschaftskonzept verrät Adler, dass seine Stellung zur Metaphysik der eines idealistischen Positivismus oder positivistischen Idealismus (Hans Vaihinger) entspricht: Idealismus, wenn er darangeht, „das Recht der Individualpsychologie, als Weltanschauung zu gelten, zu verfechten, indem (er) sie dazu verwen de(t), den Sinn des menschlichen Lebens verstehen zu lassen“ (Adler 1973a, 167); Positivismus, wenn er den

„Standpunkt der Individualpsychologie [...] durch ihre wissenschaftliche Erkenntnis, wohl auch durch direkteren Versuch, das Gemeinschaftsgefühl als Erkenntnis stärker zu entwickeln, gegeben“ (ebd., 168) ist. Metaphysik steht somit in der Individualpsychologie nicht der Wissenschaft entgegen. Die beiden Ebenen bilden eine komplementäre Wissenschaft, auf der epistemologischen Annahme, dass wir die Wirklichkeit nicht nur auf eine, sondern auf zwei Arten kontaktieren: Zum einen durch unsere physischen Sinne, deren Daten die Basis der normalen Wissenschaft bilden. Zum anderen durch unsere eigene Zugehörigkeit zum Ganzen – durch unser angeborenes Gemeinschaftsgefühl.

4.3.4 Individualpsychologie als angewandte Ethik

4.3.4.1 BEGRIFFBESTIMMUNG DER ETHIK

In der folgenden Untersuchung, was die Individualpsychologie mit Ethik zu tun hat, soll deshalb eine Begriffsklärung stehen. Der seit Aristoteles verwendete Begriff Ethik leitet sich ursprünglich von dem griechischen Wort »ethos« (Sitte) her, das etymologisch mit »ethnos« (Volk) verwandt ist, beide Worte gehen zurück auf »etho«, was zunächst soviel wie »zusammenwohnen« und »gewohnt sein« bedeutet (s. die gleichartige Bildung im Deutschen von »wohnen« und »Gewohnheit« und die Herkunft von »Sitte« aus »situ«: »von eigener Art«, also die Beobachtung von bestimmten Eigenarten, die aus der an Gegebenheiten angepassten Tradition stammen). Ethos kommt also in zwei Varianten vor: „Zum einen auf das sittliche Bewusstsein, das Gewissen des Einzelnen, die subjektive Moral bei zwischenmenschlichen Beziehungen; zum anderen auf Aufenthalt, Ort des Wohnens oder Zuhause“ (Theunissen 1997, 13). Vor dem Hintergrund dieses Doppelaspekts verstehen wir unter Ethik die Lehre, „die jeweilige Situation zu beurteilen, um das ethisch (sittlich) richtige Handeln zu ermöglichen“ (Schmidt 1978, 165). Eine ihre Hauptaufgabe ist es, die Grundsätze allgemeingültigen sittlichen Handelns zu begründen sowie die herrschende vorgefundene Moral kritisch zu untersuchen, ob sie „zur Entfaltung menschlicher Existenz im Aufenthaltsort »Welt«“ beiträgt (Theunissen, 13).

4.3.4.2 GEMEINSCHAFTSGEFÜHL ALS URPHÄNOMEN DER ETHIK

Um den ethischen Charakter der Individualpsychologie richtig zu verstehen, scheint es wichtig, die Begriffe Ethik und Moral, die häufig als Synonym verwendet werden, zu unterscheiden. Ethik und Moral bilden zwar entscheidende Faktoren für jedes Handeln. Aber Moral „beschreibt die an einem bestimmten Ort und zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrschenden oder gültigen Richtlinien des praktischen Verhaltens“ (Rattner 1991, 10), fühlt sich somit mehr der Zivilisation, Kultur, Tradition, Familie, Ökonomie und nicht zuletzt dem Gesetzgeber verpflichtet. Ethik sucht dagegen stärker eine ahistorische,

zeitlose Gültigkeit allgemeiner Prinzipien, bezieht sich ausschließlich auf autonome Personen und ihre freie Entscheidung.

Der Begriff Gemeinschaftsgefühl bei Adler impliziert „ein Streben nach einer Gemeinschaftsform“, die nicht auf eine spezifische Gruppe von heute sowie auf „politische oder religiöse Formen“ usw. begrenzt, sondern, „die für ewig gedacht werden muß, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hat“ (Adler 1983, 26). Die Theorie des Gemeinschaftsgefühls reicht viel weiter als die einer spezifischen Moral. So darf das Gemeinschaftsgefühl nicht als eine moralische Forderung im herkömmlichen Sinne verstanden werden, in der man gewöhnlich denkt, dass das gesellschaftliche Ganze sich durch die gezielte Einflussnahme auf seine Mitglieder lenken lasse. Gemeinschaftsgefühl ist auch „nicht (irgend) eine ideale Forderung, kein Gebot der Nächstenliebe, überhaupt kein »Du sollst«“ im Sittlichen (Vogel 1931, 16), sondern es ist eine naturbefohlene Notwendigkeit für das Leben, wie Fischl meint, „das Sollen des Schwimmens im Wasser“ (Fischl 1926, 198, zit. n. Vogel, 29).

Adlers Individualpsychologie versteht Personen aus der Beziehung, aus dem Dialog, aus der Verbindung zur Welt, aus ihrer Angewiesenheit auf andere. Er sieht sie im Ganzen der Gemeinschaft. Das Verhalten des Einzelnen findet sich in seinen kommunikativen Wechselbeziehungen. Jede Handlung in der Kommunikation bringt eine Welt hervor, die mit anderen in einer Koexistenz geschaffen wird. Diese Hervorbringung der Welt bezieht sich nicht allein auf die Koexistenz, sondern auch auf die kommunikative oder interaktive Kooperation der an der Bildung der Gemeinschaft Beteiligten selbst. So hat alles menschliche Tun, das dazu beiträgt, Beziehungswirklichkeit zu erzeugen, eine ethische Bedeutung.

Martin Buber hat dies »Aus- und In-Beziehung-sein« der Person als die fundamentale Tatsache der Existenz des Lebens verstanden: „Person erscheint, indem sie zu anderen in Beziehung tritt“ (Buber 1982, 164). Noch radikaler hat Immanuel Lévinas (1983) die Grundlage des Personsein nicht als die Reflexion des Ich am Du, sondern als das »Von-anderen-her-sein« aufgefasst, das Verhältnis zum Anderen und damit sich ergebende Verantwortung für den anderen mit der vorontologischen Ethik gleichgesetzt. Das heute sehr verbreitete ichbezogene Menschenbild „ich-bin-ich-und-du-bist-du“ bedeute (nach Lévinas), „wir sind ontologisch geschiedene Wesen; d.h., es gibt keine verpflichtende Verantwortung füreinander, und damit fehle die Ethik“ (Speck 1997a, 147). Die Verantwortung im Sinne von Lévinas entspricht aber nicht der herkömmlichen Bestimmung, die man übernehmen kann. Sie ist dialogisch angewendet, das Subjekt ist also für den Anderen im wörtlichen Sinne ver-antwortlich. Die Ver-Antwortung erfolgt

von »Antlitz zu Antlitz«, die Ethik ist eine Antwort auf das fragende Antlitz des anderen (vgl. Lévinas 1983).

In diesem Sinne ist für einen allein lebenden Menschen – wenn es überhaupt möglich wäre – die Ethik oder Moral völlig überflüssig, ein einsamer Mensch braucht keine Ethik und Moral. „Das ist eine Erscheinung des Gemeinschaftsgefühls, eine Funktion der Allgemeinheit, eine Lebensform der Menschen, die untereinander im Zusammenhang stehen“ (Adler 1982a, 123). Individualpsychologisch gesehen sind alle selbständig bewussten Antworten auf die Fragen und Aufgaben des Lebens und die Ver-Antwortung für die Anderen nur im Gemeinschaftsgefühl zu finden. Das Gemeinschaftsgefühl, dessen Verständnis bei Adler von der Logik des menschlichen Zusammenlebens ausgeht, ist „eigentliche Kraftquelle und Motor im Innersten der menschlichen Existenz und Organ des Werterkennens“ (Rattner 2002, 26). Dies ist letztlich die Grundlage aller Ethik: eine Reflexion über die Daseinsberechtigung des anderen.

4.3.4.3 ETHISCHE GRUNDSÄTZE BEI DER THERAPIE

Die entscheidenden Momente der therapeutischen Beziehung in der Individualpsychologie lassen sich mittels ethischer Kategorien formulieren. Ihre therapeutische Bedeutung der »Therapeut-Patient-Beziehung« erschließt sich am ehesten in einer transdisziplinären Betrachtungsweise, die über die Unterscheidung von Medizin, Psychologie und Soziologie hinausweist und auf ethischen Konzeptionen fußt. Adler (1927) führt in seiner Veröffentlichung »Die ethische Kraft der Individualpsychologie« aus, dass „wir nicht Verwalter der Moral und der Tugend“ sind, aber es darum zu tun ist, Menschen zu ermutigen, „wenn sie leiden und durch sie die Umgebung mitleidet“ (ders. 1927, 201). So obliegt dem Psychotherapeuten die verspätete Übernahme der mütterlichen Funktionen, wenn die Erziehung und Umwelt dies versäumt haben (Adler 1981, 89). Der Psychotherapeut steht somit im Lévinasschen Sinne ständig in einer ethischen Situation, auf das fragende Antlitz des Patienten zu antworten.

Der Psychotherapeut als Ver-Antwortender muss ein guter Helfer sein. Dieses »Gute« hat sowohl die Bedeutung eines guten Fachmannes als auch die Bedeutung eines guten Mitmenschen, zu dem man als Mensch Vertrauen haben kann. Die erste Behandlungsregel nach Adler, „den Patienten zu gewinnen“, dafür muß „der Psychotherapeut alle Gedanken an sich selbst und alle Gefühle von Überlegenheit aufgeben und darf von dem Patienten niemals etwas fordern“ (Adler 1981, 89). „Die Beseitigung jeglichen Zwanges, die freiestmögliche Beziehung, dies sind die Bedingungen, auf denen die Beziehung zwischen Patient und Arzt unbedingt beruhen muß“ (ebd.). Die Heilung des Patienten im individualpsychologischen Sinne beginnt, wenn der Therapeut von seinem Patienten zuerst als Mitmensch erlebt wird. So führt

Adler die Aufgabe des Arztes oder Psychologen aus, „dem Patienten die Erfahrung von Kontakt mit einem Mitmenschen zu vermitteln und ihn sodann zu befähigen, dieses geweckte Gemeinschaftsgefühl auf andere zu übertragen“ (Adler 1981, 39).

Gemeinschaftsgefühl ist nach Ansicht der Individualpsychologie nicht »sein soll«, sondern »ist«. Es ist nicht dasjenige, das durch einseitiges Lehren entstehen kann, sondern entsteht dadurch, dass man es selbst erfährt. Gemeinschaftsgefühl ist somit nicht eine Ethik, die zu predigen ist, sondern eine, die sich ausschließlich auf autonome Einzelpersonen, d.h. Therapeut und Patient, und deren freie Entscheidung bezieht. Sie entzieht sich aber der Beobachtung, und kann nur durch Einfühlen in den anderen erlebt werden. Dies entspricht dann einer Haltung, in der gegenseitige Verantwortung und ebenso gegenseitiges Vertrauen in voller Symmetrie erreicht werden kann.

Die individualpsychologische Praxis kann auch als die Fundamentaldisziplin der angewandten Ethik verstanden werden (Vgl. Rattner 1991; Mackenthun 1997), indem sie während der Behandlung ihre Hauptaufgabe in der Änderung des Lebensstils oder Änderung des Charakters und der gesamten Persönlichkeit sieht, die der Behaviorismus als einer wissenschaftlichen Analyse unzugänglich und damit für metaphysisch hält.

Die Individualpsychologie ist eine Psychologie, deren Gegenstand das Individuum, die Persönlichkeit ist, wobei das Individuum als ein einheitliches Ganzes verstanden wird. Adler erblickt das Problem des abweichenden Verhaltens oder der Neurose nicht in einem verteilten seelischen Organ oder in einer falschen Konditionierung, sondern in einem »Lebensplan«, in einem fiktiven Persönlichkeitsideal, das den Menschen in die Neurose zwingt. Anders als die meisten naturwissenschaftlichen Psychologien, die das menschliche Verhalten auf biologische »Bedürfnisse« zurückführen (Rattner 1991, 53f.), steht also bei der individualpsychologischen Auffassung die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit unter dem Zwang des »Endziels« (Adler 1982a, 170). Jedes Ziel stellt subjektiv einen Wert dar, das bedeutet wiederum, dass die individuelle Zielstrebigkeit des Individuums sich in einheitlichen seelischen Äußerungen und in der gesamten Persönlichkeitseigenschaft ausdrückt. „Daher kann man die Formulierung wagen, daß wir in der Therapie weder Libidoverteilung noch Verhaltensfragmente ändern, sondern Werterfahrungen, Werterlebnisse und Wertorientierungen“ (Rattner 1991, 55), um damit das erzieherische, therapeutische Ziel zu erreichen, das darauf angelegt ist, Menschen zu „Mitmenschen“ und „gleichberechtigten, unabhängigen und verantwortungsbewußten Mitarbeiter an der Kultur“ (Adler 1979, 128) zu machen.

Die Änderung der Werte eines Patienten wird in der Individualpsychologie durch Beziehungserfahrungen versucht. Es soll das soziale Interesse am anderen geweckt werden, sowie Kooperation mit anderen angeregt werden und damit gegenseitige Hilfe, Solidarität, Gleichberechtigung, Liebe, Gerechtigkeit, Verlässlichkeit, Treue, Offenheit,

Selbständigkeit usw. Psychotherapie ist im Grunde eine Übung der Kooperationsfähigkeit und deren Prüfung (Adler 1979, 64), und damit „angewandte Ethik, die jedoch in der Therapie nicht direkt angesprochen wird, sondern sich eher über ihre Verkörperung in der Person des Therapeuten vermittelt“ (Mackenthun 2000):

„Alle meine Bemühungen sind darauf gerichtet, das Gemeinschaftsgefühl des Patienten zu vertiefen. Ich weiß, daß der wirkliche Grund für sein Elend in seinem Mangel an Gemeinschaftsbewusstsein liegt, und ich möchte, daß auch er es erkennt. Sobald er sich mit seinem Mitmenschen auf gleichberechtigten und freundlichem Fuße trifft, ist er geheilt“ (Adler 1979, 204).

In individualpsychologischem Sinne kann die Psychotherapie eine Entfaltung der „ethischen Fähigkeiten“ bedeuten, die „nur in der Verknüpfung der Menschen miteinander ihren Ursprung haben (und) [...] zugleich auch die Bindemittel (sind), welche die Kultur vor Verfall zu schützen haben“ (Adler 1966, 41).

4.3.5 Psychische Gesundheit und Ethik

Aus den bisherigen Überlegungen über die ethischen Elemente der Individualpsychologie, resultiert, dass das Problem der psychischen Gesundheit und Neurose mit dem Problem der Ethik verbunden ist.

Bevor ein Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und Ethik hergestellt werden kann, stellt sich zunächst die Frage: Was ist eigentlich (psychische) Gesundheit und Krankheit. Nach einer Untersuchung über die verschiedenen ausgewählten Definitionsversuche ist Becker (1982, 4) der Meinung, dass es sich bei »Gesundheit« und »Krankheit« um keine eindeutig »objektivierbaren« Phänomene handelt, sondern nur umschreibende sich annähernde Bestimmungen: Die naturwissenschaftlich-somatische Medizin bezeichnet pathologisch-anatomische Strukturveränderungen oder Funktionsstörungen als krank. Aus der Sicht der Psychologie rückt normabweichenden Verhalten, Fühlen bzw. Beziehungsfähigkeit zu Mitmenschen in den Vordergrund. Soziologisch betrachtet ist derjenige krank, der in erheblichem Maße von sozialen Normen abweicht und nicht mehr in der Lage ist, sozialen Rollenanforderungen zu genügen. Seit Krankheit im Zeitalter der Krankenkassen juristische Relevanz besitzt, ist die Diskussion um »Was unterscheidet gesund und krank?« mit unterschiedlichen Kriterien zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen gelangt.

Diese Erklärungsmodelle sind in sich stimmig. Aber sie können jeweils nur begrenzte Ausschnitte der Realität erfassen, weil sie jeweils in isolierter Form organismus-, personen- oder umweltspezifische Aspekte ansprechen. Die Weltgesundheitsorganisation hat in Absetzung von einer rein medizinischen Sichtweise, die bisher dominant war/ist, Gesundheit als den „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 1946)

definiert. Diesen Zustand des Wohlbefindens in allen Dimension des täglichen Lebens wird von Hurrelmann (1988, 16f.) verstanden, als „den Zustand des objektiven und subjektiven Befindens einer Person, der gegeben ist, wenn diese Person sich in den physischen, psychischen und sozialen Bereichen ihrer Entwicklung in Einklang mit den eigenen Möglichkeiten und Zielvorstellungen und den jeweils gegebenen äußeren Lebensbedingungen befindet.“ Gesundheit ist dabei „eng mit individuellen und kollektiven Wertvorstellungen verbunden, die sich in der persönlichen Lebensführung niederschlagen“ (ebd.). Damit können die primären Kriterien für psychische Gesundheit mit Bezug auf die soziale Auffassungsfähigkeit des Individuums definiert werden.

„Psychische Gesundheits- und Krankheits- sind Persönlichkeitszustände, definiert in bezug auf ihre Relevanz für die Fähigkeit der Persönlichkeit, institutionalisierte Rollen zu erfüllen“ (Parsons 1967, 59).

Unter den Merkmal der gesunden Zustände der Persönlichkeit verstehen wir ein hohes Maß an Selbstsicherheit und Selbstvertrauen, gepaart mit interpersonalem Vertrauen und Vertrauen in die Zukunft. Die Überzeugung, selbst über das erforderliche Verhaltensrepertoire zu verfügen, Probleme lösen zu können, bedeutet Glauben an sich selbst. Selbstvertrauen ist mit einem höheren Selbstwertgefühl verbunden. Eine hohe Wertschätzung seiner selbst und anderen gegenüber, kombiniert mit der Akzeptanz eigener Stärken und Schwächen, wirkt positiv auf das Selbsterleben und eigene soziale Beziehungen. Die genannten Persönlichkeitsmerkmale, die in ihrer direkten Bedeutung für die psychisch-physische Gesundheit gesehen werden, sind Voraussetzungen für eine gelungene Bewältigung von Alltagsbelastungen und Lebensverhältnissen. In einer Heidelberger Langzeitstudie zu Risikofaktoren und Diagnose chronischer Erkrankungen (HEIDE) hatten mehr als 5.000 Personen beiderlei Geschlechtes im Alter zwischen 40 und 65 Jahren vor 10 Jahren einen umfangreichen Fragebogen zu Persönlichkeitsmerkmalen sowie ihrem gesundheitlichen Status ausgefüllt und waren stichprobenweise untersucht worden. Das Ergebnis bestätigt die Zusammenhänge zwischen Persönlichkeit und Gesundheit/Krankheit, indem es feststellt, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale und Lebensstile verschiedenen psychischen oder physischen Krankheiten vorausgehen (vgl. Pressemitteilung der Uni. Heidelberg, 07.01 2002).

Wenn wir in Anlehnung an Hurrelmann (1988, 17) ein Individuum als gesund definieren, wenn es „flexibel und zielgerichtet den jeweils optimal erreichbaren Zustand der Koordination von inneren und äußeren Anforderungen bewältigt, dabei eine zufriedenstellende Kontinuität des Selbsterlebens (der Identität) sichert und eine persönliche Selbstverwirklichung in Abstimmung mit und in Rücksichtnahme auf Interaktionspartner ermöglicht“, dann könnte der Zustand der psychischen Gesundheit der ethischen Qualität zugeschrieben werden.

Die Individualpsychologie hat in ähnlichem Sinne den Zusammenhang zwischen psychischer Gesundheit und Ethik verstanden. Die Individualpsychologie ist zunächst keine Krankheitslehre, sie verfolgt seelische Gesetze durch die Bereiche hindurch, „die wir krank oder gesund zu nennen pflegen, indem sie Glücken und Scheitern, Fiktion und Echtheit, Vereinzelung und Gemeinschaft untersucht“ (Kretschmer 1995b, 270). Dabei wird die Grenze zwischen Gesundheit und Krankheit nicht klar gezogen. Gesundheit und Krankheit werden in individualpsychologischem Sinne als Teil der individuellen lebensgeschichtlichen Entwicklung verstanden, als Prozess, der durch den Lebensstil und die ihn umgebenden Lebensverhältnisse beeinflusst wird. Den Vergleich zwischen seelisch »krank« und »gesund« herauszuarbeiten, ist somit individualpsychologisch sowohl unnötig als auch unmöglich, (Kretschmer u. Titze 1995, 358). Die Begriffe »neurotisch« und »normal« oder »gesund« hängen bei Adler mit der Frage nach Lebensform oder Lebensstil eng zusammen. Eine Neurose ist unter sozialem Aspekt keine Krankheit, sondern eine „mißglückte Lebensform“ (Pongratz 1995, 356) und soziale Abwegigkeit (Adler). „So gibt es also, was menschliches Leben und Leiden betrifft, nur Varianten, und zwar solche mit einem größeren und solche mit einem geringeren »Mangel an sozialem Interesse«“ (Antoch 1982, 12).

Adler versteht unter seelischer Normalität die Fähigkeit zur Anpassung an soziale und psychische Aufgaben des täglichen Lebens: Die Erfüllung sozialer Aufgaben betrifft den Umgang des Menschen mit seiner sozialen Umwelt, und die Erfüllung psychischer Anforderungen bezieht sich auf den Umgang des Menschen mit sich selbst.

„Vom soziologischen Standpunkt aus ist der Normale ein Individuum, das in der Gesellschaft lebt, und dessen Lebensweise so angepasst ist, daß sein Werk der Gesellschaft einen gewissen Vorteil bietet, ob er es will oder nicht. Vom psychologischen Standpunkt aus besitzt er genug Energie und Mut, um mit den Problemen und Schwierigkeiten, die ihm begegnen, fertig zu werden. Diese beiden Eigenschaften fehlen bei abnormalen Personen“ (Adler 1978, 56, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 128).

Unter soziale Aufgaben versteht die Individualpsychologie Anforderungen, die in zwischenmenschlichen Beziehungen auf schulischer oder beruflicher Ebene entstehen oder bestehen. Psychische Aufgaben betreffen zum einen das System angeborener Bedürfnisse, d.h. die Befriedigung des Bedürfnisses nach Zärtlichkeit, nach Bindung, nach Sicherheit und Orientierung, das für Adler „Teil des angeborenen Gemeinschaftsstrebens“ (Adler 1972, 66) ist. Zum anderen betreffen sie kognitive Strukturen, wenn ein Individuum Inkonsistenz- oder Minderwertigkeitsgefühle vermeidet oder verringert, indem es an den Forderungen der Außenwelt und an seinen Fähigkeit, sie zu erfüllen, mit seiner subjektiven Meinung arbeitet (vgl. Adler 1982b, 87).

Unter sozialen Ressourcen versteht man Mittel, die auf seiten der Umwelt zur Verfügung stehen, nämlich günstige psychosoziale Bedingungen im familiären, privaten, beruflichen oder gesellschaftlichen Umfeld und soziokulturelle Bedingungen wie Ordnungen,

Normen usw. Psychische Ressourcen sind bestimmte Persönlichkeitseigenschaften, die den individuelle Lebensstil durchformen.

So bezieht sich der individualpsychologische Begriff der Normalität „auf die Kooperationsfähigkeit des betreffenden Individuums, seine Kenntnis der »Spielregeln« des Gemeinschaftslebens, seine Bereitschaft, diese in vernünftiger Weise in seinem Denken und Handeln in Rechnung zu stellen und sich schließlich als »Teil des Ganzen« zu fühlen (Kretschmer u. Titze 1995, 357). Seelische Gesundheit wird in dem Sinne als eine Funktion des Gemeinschaftsgefühls verstanden (vgl. Offer u. Sabshin 1966, zit. n. ebd.).

Jede Persönlichkeitsentwicklung befindet sich lebenslang stets in einem Spannungsverhältnis von Organismus, Psyche und sozialer Lebenswelt. Leben heißt ständige Konfrontation mit Situationen, die man bis jetzt nie erlebt hat, somit muss jede Person immer in der Lage sein, die daraus entstandenen intrapsychischen Spannungen zu verarbeiten. Die Fähigkeit zur kompetenten Auseinandersetzung mit den Forderungen der Außenwelt, durch die das Individuum seine Unsicherheit oder Minderwertigkeit fühlen kann, ist von eigenen Persönlichkeitsmerkmalen d.h. dem eigenen Lebensstil abhängig.

Jede Neurose ist die Folge eines Konfliktes zwischen angeborener Fähigkeit zur Bewältigung der Lebensaufgaben (Gemeinschaftsgefühl) und das im Leben ständig drängende Minderwertigkeitsgefühl sowie Geltungsstreben. Sie verhalten sich immer umgekehrt proportional: Je kleiner jenes, um so größer dieses und umgekehrt (Rattner 1974b, 170). „Solange das Minderwertigkeitsgefühl nicht zu groß ist, wird ein Kind immer auf der nützlichen Seite des Lebens streben. Ein solches Kind, das sein Ziel verfolgt, interessiert sich immer für andere. Gemeinschaftsgefühl und soziale Anpassung sind die richtigen und normalen Kompensation“ (Adler 1929, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 128)

Für Adler ist psychische Gesundheit in letzter Konsequenz eine Manifestation des richtigen Lebens. Dieses richtige Leben wird von der angeborenen Kompetenz, nämlich dem Gemeinschaftsgefühl geführt, durch das „das Individuum die Wirklichkeit, die in erster Linie aus der sozialen Situation besteht, beantworten kann“ (ebd., 111). Gemeinschaftsgefühl, das mit der »Logik des menschlichen Zusammenlebens« eins ist, ist in diesem Sinne eine „Gesinnungsethik“, nicht eine „Pflichtethik“ (Wexberg 1998, 99).

„Bei dieser Auffassung rücken Ethik und psychische Hygiene einander besonders nahe. Nicht so, als ob die Ethik ein Mittel der psychischen Gesundheit sein könnte, sondern im Gegenteil, die psychische Gesundheit erscheint als eine Voraussetzung echter Ethik. Alles, was dahin führt, die eben geschilderte intrapsychische Spannung herabzusetzen, mildert auch antisoziale und antiethische Tendenzen. Von hier aus gelangt man zu wichtigen sozialetischen Ausblicken“ (Furtmüller, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 122f.).

5. DIE KONFUZIANISCHE ERZIEHUNGSLEHRE UND IHRE BEGEGNUNG MIT DER INDIVIDUALPSYCHOLOGIE

Sowohl das westliche als auch das östliche Denken scheinen einseitig zu sein. Zwischen beiden besteht tatsächlich ein ganz wesentlicher methodischer Unterschied, aber andererseits stellt man fest – wenn man genügend tief gräbt –, dass dieser Unterschied gar nicht so radikal ist, dass im westlichen das östliche und umgekehrt im östlichen das westliche als Keim angelegt ist (vgl. Fung Yu Lan 1952). In diesem Kapitel begegnet sich die Beziehungspädagogik aus West und Ost, nämlich die Individualpsychologie Alfred Adlers und die östliche Weisheitslehre. Dabei ist es mein Anliegen, durch eine intensive Betrachtung das Andere zu entdecken, zu aktivieren, anzunähern und schließlich für die heutigen praktischen Erfordernisse brauchbar zu machen.

5.1 Beziehung als Lebensform

Wie in Kapitel 4.2.4.1 dargelegt, ist das Gemeinschaftsgefühl die Grundlage des sozialen Lebens und ein Phänomen, das durch die Evolution des Lebens auf dieser Erde hervorgebracht wurde. Es ist ein Gefühl, das im Menschen ein dynamisches strukturelles Muster definiert, den entscheidenden Schritt auf dem Weg zu Interaktionen zu tun. In jedem konstruktiven In-Beziehung-Sein (Interaktion) wird dieses Gefühl durch einen anderen Namen ausgedrückt, wird als Liebe, Barmherzigkeit, Zuneigung, Sozialität, Hingabe, Verbundenheit, Sympathie usw. bezeichnet. Dieses Gefühl kann man nicht erklären. Es hat fast keinen Sinn, Gemeinschaftsgefühl oder das Gefühl der Liebe verbal zu entfalten. Das Gefühl kommt erst durch die Erfahrung des wechselseitigen Aufeinander-Bezogeneins zustande, in dem ein Mensch einen anderen neben sich selbst im täglichen Leben annimmt oder von anderen angenommen wird. Der Mensch, der – im Vergleich zu anderen Lebewesen – physiologisch zu früh geboren wird, kann nur seine artspezifische Kommunikations- und Bewegungsfähigkeit erhalten und sich menschlich entwickeln, wenn er emotionalen Umgang mit seinen Mitmenschen hat. „Ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozeß, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit“ (Maturana u. Varela 1987, 266).

Im Chinesischen wird dieses allgemeinste Prinzip des Lebens im Ausdruck »Mensch« konnotiert, es ist aus den Worten »Mensch« und »zwischen« zusammengesetzt und bedeutet, dass der Mensch nur in der interpersonalen Beziehung mit Anderen existieren kann. Gäbe es nur eine einzige Person, dann bestünde keine Beziehung. Beziehung ist

Lebensform. Nur in der Beziehung lernt man, sich anderen Menschen gegenüber als ein Mensch zu verhalten. Anders ausgedrückt, ein Kind, das als Mensch anerkannt wird, lernt, sich selbst als Mensch zu behandeln. Die Auffassung des Menschen als Mensch in einer Beziehung wird zunächst durch den anthropologischen Hintergrund bestimmt. Die physiologische Frühgeburt, die soziale Abhängigkeit, die Ungebundenheit an Instinkte, die Offenheit und damit Formbarkeit durch Einflüsse der Umwelt, also die Plastizität sind anthropologische Eigenschaften des Menschen. Diese Eigenschaften prägen wiederum den Menschen als Lernwesen, das bei seiner Geburt nicht festgelegt ist und sich erst auf dem Umweg über seine Mitmenschen entwickelt. Mensch zu sein ist deswegen ein Lernprozess in der soziokulturellen Umwelt. Der Mensch, der in Beziehungen steht, orientiert sich selbstverständlich in seinem Verhalten an Normen bzw. generalisierten Interaktionsmustern sowie an Regeln, Erwartungen, Vorschriften usw. So wird ein Mensch »homo sociologicus« (Dahrendorf 1977), Träger sozial vorgeformter Rollen.

Die traditionellen ostasiatischen Weisheitslehren sind vor allem ethische Lehren, die diese sozialen Rollen in kosmologischen Gedankengängen darstellen. Danach werden alle Erscheinungen des Weltalls durch ein allumfassendes Gesetz regiert, sind übereinstimmend und harmonisch. So wie alle Erscheinungen in der kosmologischen Gesamtordnung ihre eigene Position mit entsprechender Rolle haben, muss auch der Mensch bestrebt sein, durch seine ethische Gesinnung das würdevolle Beispiel des Kosmos nachzuahmen, und als Teil des Ganzen seine eigene Rolle in der Beziehung mit der Welt und seinen Mitmenschen zu spielen. Der Mensch soll zur kosmologischen Gesellschaft durch harmoniegemäßes Verhalten beitragen, weil die Ordnung (Tao) in der Natur, in der Gesellschaft und im Leben des Einzelnen aufs innigste miteinander verbunden ist; so wie eine Störung in dem einen Teil des Universums auch Disharmonien in anderen zur Folge hat, bedingt ein Individuum das andere und die Gesellschaft. In diesem Sinne sind die traditionellen ostasiatischen Lehren Beziehungslehren.

Konfuzianismus und Taoismus sind die auf diesem Weltbild beruhenden philosophischen Hauptströmungen in Ostasien. Für beide Lehren ist das Altertum, in dem das Tao (der höchste Weg der Natur) hochgehalten wurde und der Mensch in Harmonie mit dem Urgrund allen Seins lebte, das allgemeingültige Vorbild für alle staatliche und gesellschaftliche Ordnung. Es ist geprägt von der Weltvorstellung, welche Himmel, Erde und Menschen als ein einheitliches Universum sieht und alle Erscheinung im Makrokosmos als dem physischen, geistigen und sittlichen Leben des Menschen entsprechend auffasst. Demnach ist der einzelne Mensch für sich selbst ein Mikrokosmos, in dem alle physisch-geistigen Elemente ein harmonisches Ganzes bilden. Wenn zwei Menschen in Beziehung treten, bildet sich wieder ein Ganzes, dessen Aufrechterhaltung nur durch die harmonische Wechselwirkung der Teile möglich ist. Bei den alten Chinesen ist die Tugend die starke Kraft zur Aufrechterhaltung zwischenmenschlicher

Beziehungen. Diese Tugend schenkt dem Menschen Ausgeglichenheit und Seelenfrieden, wodurch die Gesellschaft ein harmonisches und einheitliches Ganzes wird.

Durch dieses Menschenbild richtet Konfuzius sein Augenmerk hauptsächlich auf die Ordnung der zwischenmenschlichen Beziehungen und somit auf eine dem Diesseits zugewandte Tätigkeit als Aufgabe des Menschen. So stellt er seine moralische Rollentheorie in sozialen Beziehungen dar: Der Herr verhält sich als ein Herr, das Volk verhält sich als ein Volk, der Vater verhält sich als ein Vater, der Sohn verhält sich als ein Sohn usw. D.h. jeder Inhaber einer sozialen Position hat seine eigene soziale Rolle, die gegenüber einer anderen Rolle des anderen sozialen Positionsinhabers harmonisch gespielt werden soll (s. Kapitel 5.3.1). Im Gegensatz zu den Gedanken des Konfuzius, dass sich die rechte Tätigkeit der Menschen zueinander nach den Beziehungen untereinander regelt, stellt Laotse in seinem Buch Tao-Te-King »Nicht-Tun« oder »Nicht-Handeln« (wu-wei) als Harmonie erhaltend dar. Für Laotse ist das beschauliche Sich-Versenken in das Ewige, die ruhige Begierdelosigkeit, die Zurückhaltung gegenüber den weltlichen Dingen das höchste Ziel. Nicht-Handeln heißt somit dem Vorbild des Tao folgend alles entstehen, entwickeln und verschwinden zu lassen, ohne dabei aktiv eingzugreifen und zu bestimmen. Nach ihm ist die Herausbildung von Kultur und sozialethischer Normen, die bei Konfuzius zentrale Werte darstellen, nur eine künstliche Handlung, die mit dem kulturellen Schein über das natürliche Sein hinwegtäuscht.

Obwohl beide Lehren weitgehend abweichende Lehrmeinungen vertreten, ist ihnen doch das Streben nach Harmonie zwischen der Menschenwelt und dem Universum, was wiederum das Grundprinzip der zwischenmenschlichen Beziehung darstellt, gemeinsam, ostasiatisch ausgedrückt: Das Streben, im Tao zu leben.

Dies ist m.E. ein östlicher Ausdruck des Gemeinschaftsgefühls, das Adler als ein „kosmisches Gefühl“ (Adler 1966, 65) im Sinne des „Einigseins mit dem All“ (Adler 1982a, 229) darstellt. Dieses Gemeinschaftsgefühl, das „in uns lebt“ und „uns die Fähigkeit gibt, uns in Dinge einzufühlen, die außerhalb unseres Körpers liegen“ (Adler 1966, 65) gilt Konfuzius als das, was durch Beziehung entfaltet werden soll: Die Erziehung zum »Jen« (meistens als Menschlichkeit oder Humanität übersetzt; ausführlich s. Kapitel 5.3.2). Während dessen ist das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das Gemeinschaftsgefühl, für Laotse ein natürlicher Charakter. Man kann nicht eingreifen, man braucht es nicht als Erziehungsziel hochzuhalten. Nach ihm kann man einfach nicht anders, als Gutes zu tun und gemeinschaftsbezogen zu sein, wenn man mit der Natur im Einklang steht. Das Handeln der Weisen, um mit der Natur einig zu sein – so Laotse – ist »Nicht-handeln«, nämlich nur Auswirkenlassen (vgl. Li Gi³¹, 171).

³¹ *Li Gi* (das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche) ist ein Sammelwerk der älteren konfuzianischen Literatur. In ihm hat sich die konfuzianische Lehre in den Jahrhunderten nach dem Tod des Meisters niedergeschlagen.

Der Unterschied zwischen Konfuzius und Laotse besteht also nur in ihrem unterschiedlichen Verständnis der Bedeutung des Tao und in ihren Erklärungen von Zweck und Methode der Bewusstseinsmachung. Im folgenden werden diese beiden alten ostasiatischen Philosophien bezogen auf die Beziehungslehre noch ausführlicher dargestellt. Dazu muss man sich zunächst mit der chinesischen vorphilosophischen Weisheit auseinander setzen, denn diese stellt die theoretische Grundlage des Konfuzianismus und des Taoismus dar. Dabei steht allerdings keine philosophische Zusammenfassung im Mittelpunkt der Arbeit, sondern die Enthüllung des modernen pädagogischen, psychologischen Attributes der alten Weisheit.

5.2 Das organismische Menschenbild

Um das ostasiatische Menschenbild zu verstehen, sollte man Kenntnisse über die Grundhaltung der altchinesischen Kultur, die sich aus dem Verhältnis zur Natur ergab, haben. Joseph Needham, der die chinesische Philosophie als eine Philosophie des Organismus klassifizierte, beschrieb das altchinesische Verhältnis zur Natur mit folgenden Worten:

„In allen natürlichen Phänomenen suchten die alten Chinesen nach Ordnung und Harmonie und sahen in ihnen das Ideal aller menschlichen Beziehungen. Die frühen chinesischen Denker waren zutiefst von den Wiederkünften und zyklischen Bewegungen beeindruckt, die sie in der Natur beobachteten – die vier Jahreszeiten, die Phasen des Mondes, die Pfade der Planeten, die Rückkehr von Kometen, der Zyklus von Geburt, Reife, Vergehen und Tod alles Lebendigen. *Fan che Tao chih tung*, wie es im *Tao Te Ching* heißt: »Rückkehr ist die charakteristische Bewegung des Tao«. *Thien* oder Himmel ward mehr und mehr als unpersönliche Kraft gesehen, die die Muster der natürlichen Welt hervorbringt; Phänomene dachte man sich als Teile einer Hierarchie der Ganzheiten, die ein kosmisches Muster bilden, in dem Jedes auf alles Andere einwirkt, jedoch nicht durch mechanische Anregung, sondern durch Kooperation mit den spontanen Beweggründen der eigenen inneren Natur. Die natürliche Welt war also für die Chinesen nichts Feindliches oder Böses, das ständig durch Willenskraft und rohe Kraft zu unterjochen war, sondern vielmehr etwas wie der größte aller lebenden Organismen, dessen ihn beherrschende Grundsätze verstanden werden mussten, damit das Leben in Harmonie mit ihm gelebt werden kann. Nennen Sie das, wenn Sie wollen, organischen Naturalismus: wie immer man es beschreiben mag: Dies war die Grundhaltung der chinesischen Kultur durch die Zeiten“ (Needham 1977, 65)

Der »organische Naturalismus« des chinesischen Denkens ist im wesentlichen auf die Vorstellungen eines sehr alten kanonischen Buchs der vorkonfuzianischer Zeit zurückzuführen: dem Buch der Wandlungen »I Ging³²«. Der Weisheit des »Buches der

³² Das Buch der Wandlungen (chinesisch: I Ging) war zunächst eine Sammlung von Zeichen für Orakelzwecke, mit der man das Glück oder Unglück des Menschen vorhersagen konnte. Es wurde nach der Überlieferung von Fuchi (um 2950 v. Chr.) aus der Urzeit und vom König Wen aus der Zhou-Dynastie (etw. 11. Jh. v. Chr.) verfasst und auch als Weisheitsbuch gelesen und gehört somit zu den wichtigsten Büchern der ostasiatischen Ideengeschichte. Konfuzius schrieb einige Erklärungen zu diesem Buch, andere gab er mündlich an seine Schüler weiter. Diese von Konfuzius herausgegebene und kommentierte Fassung ist die heute überlieferte. Laotse wurde ebenfalls durch dieses Buch angeregt

Wandlung« liegt eine bestimmte kosmische Ordnung und Naturvorstellung zugrunde. Die heute in fast ganz Ostasien verbreiteten Zweige der chinesischen Philosophie, der Konfuzianismus und der Taoismus, haben hier ihre gemeinsamen Wurzeln. Nach diesem Buch ist der Mensch als organischer Bestandteil des Kosmos zu betrachten, so dass sein Denken und Handeln niemals abgetrennt vom Universum betrachtet werden kann.

Um diesen altchinesischen Organismusgedanken, der bis heute die ganze ostasiatische Denkweise umfasst, richtig verstehen zu können, werden im folgenden die Leitvorstellungen »Wandlung« und »Tao« im Hinblick auf den Organismusgedanken untersucht. Gegenstand der Betrachtung sind außerdem die polarisierten Urkräfte Yin und Yang, die gegenseitig abhängig und ablösend in Erscheinung treten, und schließlich der Mensch als ein bio-psycho-sozialer Organismus, der sich mit anderen Menschen und seiner Umgebung ständig wandelt.

5.2.1 Leben in Wandlung

Wie bereits oben angedeutet wird die vorphilosophische Weisheit des alten Chinas mit dem Begriff »Einheit von Himmel, Erde und Mensch« zusammengefasst, der den Grundgedanken des »I Ging« (Buch der Wandlung) bildet. Das Wort »I« im Titel bedeutet Wandlungen, »Ging« Klassikerwerk. Nach diesem Buch ist der Charakter des Universums und aller Dinge die Wandlung von Wechsel, Entstehen und Vergehen. Alles wandelt sich, das einzig Unwandelbare ist nur die Tatsache, dass alles sich wandelt. Himmel, Erde und Mensch (*t'ei*, *ti*, *jen*) sind bewegte Einheiten, sie stehen in gegenseitiger Wechselwirkung und sind voneinander abhängig.

Im I Ging wird die Wandlung der Welt und des Lebens durch die Kombinationen der verschiedenen Grundfiguren (64 Trigramme) dargestellt. Der Grund für den Wandel des Kosmos und der Ausgangspunkt der Verwandlung der Welt ist im Buch der Wandlungen folgendermaßen zusammengefasst:

Die Wandlungen haben eine Absolute Mitte (Tai-Chi, verdeutscht v. R. Wilhelm als großer Uranfang). Diese erzeugt zwei Symbolformen (Yin und Yang, Grundkräfte). Die zwei Symbolformen erzeugen vier Bilder. Die vier Bilder erzeugen acht Trigramme (Grundfiguren) (vgl. I Ging, R. Wilhelm 1981b, 295).

Tai Chi ist das Urbild oder der Ursprung des Universums, es ist formlos, chaotisch und liegt im Dunkel. Das 3. Hexagramm (*Dschun*) des Buchs der Wandlungen deutet diese Anfangssituation an: »Der Himmel und die Erde werden aus Chaos und Finsternis geschaffen«. Wenn das Tai Chi in Erscheinung getreten ist, teilt es sich in zwei gegensätzliche Kräfte, die dann nicht mehr Tai Chi heißen, sondern Yin und Yang. Indem Tai Chi, das seinem Wesen nach eins war, sich in der Welt der Erscheinung verwirklicht,

zu einigen seiner tiefsten Aphorismen. Ja seine ganze Gedankenwelt ist von den Lehren dieses Buchs durchdrungen.

ist es der polaren Entfaltung, Yin (Erde) und Yang (Himmel) unterworfen. Eine Zusammenfassung aus der altchinesischen philosophischen Schule (*Dsou Yen*) stellt diesen Vorgang noch sichtbarer dar:

„(Am Anfang) waren Himmel und Erde im Stadium des Chaos, das wie ein Ei geformt war [...]. Nach 18000 Jahren brachen Himmel und Erde auseinander, das klare Yang wurde zum Himmel und das trübe Yin zur Erde“ (zit. n. H. Wilhelm 1995, 189).

Yang wurde im Buch der Wandlungen durch einen ganzen Strich (—) gekennzeichnet, Yin durch einen gebrochenen Strich (— —). Die Kombination von Yang und Yin bedeutet die von Himmel und Erde. Aus der Kombination von Himmel und Erde ergeben sich die Zeit (Frühling, Sommer, Herbst und Winter) und der Raum (Osten, Süden, Westen und Norden) (s. die unteren vier verschiedenen Zeichen). Aus diesen Yin-Yang Verhältnissen erklärt sich z.B. der periodische Wechsel der Jahreszeiten: Im Sommer steht die Kraft des Yang auf ihrem Höhepunkt, im Herbst tritt es allmählich gegenüber dem Yin zurück, bis dieses im Winter höchste Entfaltung erreicht, um im Frühling wieder seine Kraft an das Yang abzugeben.

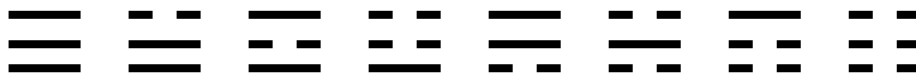
☰	Yang + Yang: das alte oder große Yang, das Zeichen von Süden und Sommer
☷	Yang + Yin: das junge oder kleine Yin, das Zeichen von Westen und Herbst
☵	Yin + Yin: das alte oder große Yin, das Zeichen von Norden und Winter
☴	Yin + Yang: das junge oder kleine Yang, das Zeichen von Osten und Frühling

Diese beiden Urkräften des schöpferischen Yang und empfangenden Yin, die ihre Kräfte in einem ständigen Wechselspiel von Himmel und Erde, von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Bewegung und Ruhe, von Härte und Weichheit, von Wärme und Kälte, von Helle und Dunkelheit, von Positivem und Negativem usw. manifestieren, sind ihrerseits wiederum die beiden Seiten des All-Einen, im ständigen Wandel begriffenen Seienden. Es gibt aber kein absolut reines Yang oder absolut reines Yin, jede Hälfte des Ganzen begreift in sich einen Keim von der gegensätzlichen Hälfte, nämlich Yang in Yin und Yin in Yang. Diese Keime sind die Potenz aller Wandlungen des Universums, die unablässig stattfindet. Das bedeutet auch wiederum, dass der gegensätzliche Charakter der beiden Polaritäten nicht absolut ist und zugleich, dass sie auch voneinander abhängig sind. Es sind also relative Gegensätzlichkeiten, die zusammen gedacht werden müssen und, was besonders wichtig ist, sie sind nicht in einem statischen Zustand. Vielmehr rivalisieren Yin und Yang in einem rhythmischen Prozess (vgl. Granet 1985, 107). Es ist ein Fortschreiten, eine Ablösung des einen durch das andere oder auch die Wiederkehr

des einen nach dem anderen. So wie auf einen Winter ein Sommer, auf Reichtum die Verarmung folgt:

„Der Wechsel der Kräfte von Yin und Yang bildet das kosmische Gleichgewicht, ein unbeständiges aber lebendiges Gleichgewicht und die Forderung nach den wechselseitigen Ausgleichen“ (Yüan-Kung 1993, 12).

So wie alles Existierende aus dieser Wechselbeziehung von Yin und Yang entsteht, besteht auch der Mensch als ein Teil des Universums durch das Kräftespiel der Wechselwirkung von väterlichem Himmel (Yang) und mütterlicher Erde (Yin). Der Zusammentritt der beiden Urkräfte im Menschen bedeutet die Entstehung seines Lebens, beim Tod findet eine Trennung derselben statt (Krause 1924, 48). Alte Chinesen sahen hier den Menschen als Glied der großen Trinität (Himmel, Erde und Menschen), glaubten somit, dass sich in jedem das Zusammenwirken von Himmel, Erde und Mensch vollzieht³³. So fügten sie dann neben dem Himmel (Yang) und der Erde (Yin) eine weitere Linie, die den Menschen darstellt, hinzu, womit sie zu einer neuen Anordnung der Trigramme und einer Achtteilung des Gesamtsystems gelangten:



Jede Figur versinnbildlicht hier eine Naturerscheinung (so z.B. von links nach rechts: Himmel, See, Feuer, Donner, Wind, Wasser, Berg, Erde) oder ein Familienmitglied (Vater, dritte Tochter, zweite Tochter, erster Sohn, erste Tochter, zweiter Sohn, dritter Sohn, Mutter) usw. Außerdem symbolisieren diese acht Trigramme viele andere Gegenstände und Phänomene, sind somit für die ostasiatische Philosophie Kategorien, mit denen man die Dinge der Welt klassifizieren kann.

Durch die Kombination dieser acht Trigramme auf verschiedene Weise werden die Wandelzustände durch $8 \times 8 = 64$ Hexagramme dargestellt, die noch mehr Sinnbilder für die Erscheinungen in der Welt und die Veränderung menschlicher Angelegenheiten liefern können. Ein Hexagramm besteht also aus zwei Trigrammen. Jedes Hexagramm repräsentiert somit die Wechselwirkung seiner beiden Trigramme. Darüber hinaus repräsentiert jede einzelne Linie des Hexagramms wieder eine Situation oder einen Zustand. Die 64 Hexagramme können somit mindestens 384 ($64 \times 6 = 384$) Situationen oder Zustände darstellen. Sie sind allegorische Mikromodelle aller denkbaren Prozesse

³³ Die alte chinesische Philosophie besitzt eine grundlegende Idee, nämlich die »Einheit aller Dinge«. Das Wesen der Menschen und der Dinge ist ein und dasselbe die Idee der »Einheit von Menschen und Natur«. Wang Yang-Ming, ein bedeutender Neokonfuzianer der Ming-Zeit, stellte diese Idee folgendermaßen dar: „Himmel und Erde und alle Dinge bilden ursprünglich mit dem Menschen ein und dasselbe Wesen. Der Punkt, in welchem seine Intelligenz in feinsten Weise zum Ausdruck kommt, ist das Fünkchen Vernunft und Einsicht im menschlichen Geiste. Wind, Regen, Tau, Donner, Sonne, Mond, Sterne, Vögel, Vierfüßler, Pflanzen, Bäume, Berge, Flüsse, Erde und Steine sind von Haus aus dasselbe Wesen wie der Mensch. Daher können die Feldfrüchte, Tiere und andere Dinge den Menschen ernähren und die verschiedenen Medikamente seine Krankheiten heilen. Nur weil sie alle von demselben »Chi« erfüllt sind, können sie miteinander in Verbindung treten“ (Forke 1964, 394).

und Interaktionen. 3000 Jahre empirisch ordnende und prüfende Funktion unterfüttern die »archaische Software«, die nur sehr schwer zu entziffern ist. Natürlich wurde diese aus dem Yin-Yang-System entstandene Weltdeutungstheorie von den verschiedenen Schulen der chinesischen Philosophie verschieden interpretiert und unterschiedlich betont. Trotz der verschiedenen Sichtweisen blieben jedoch die Grundbegriffe der Yin-Yang Polaritäten, die ständig in wechselnder Beziehung stehen, unverändert und weitgehend Allgemeingut, so dass man diese als das Grundmuster betrachten kann, nach dem die Chinesen versuchten, die Rätsel des Kosmos und der menschlichen Natur zu lösen.

Der gesamte Entwicklungsprozess des »I Ging-Systems« stellt wiederum einen Anpassungsprozess der alten Chinesen an ihre Umwelt dar. Die Konstruktion des Systems „geht letztendlich von der Zielvorstellung der erfolgreichen Anpassung an die Umwelt aus“, stellt somit einen Anpassungsmechanismus dar, „der für jede auftretende Konstellation der Umwelt einen Schlüssel in Gestalt einer symbolischen Passform besitzt“ (Fiedeler 1993, 81).

In diesem Sinne kommt dieser Ansatz der modernen Evolutionstheorie sehr nahe. Erstaunlicherweise entspricht dieses Entstehungsprinzip der 64 Hexagrammen, zu denen die durch stufenweise Verzweigung entstandenen Trigramme verdoppelt worden sind, dem Prinzip, das man heute in der Doppelhelix der DNS im genetischen Code wiederfindet. Seit 1953 die DesoxyriboNukleinSäure (DNA, englisch: DesoxyriboNucleicAcid) durch James Watson und Francis Crick (1953) entschlüsselt wurde, haben die Wissenschaftler gelernt, die DNA, die Grundlage unseres genetischen Erbes, zu lesen und zu verstehen. Alle Nukleinsäure sind Ketten von Nukleotidmolekülen. Jedes Nukleotid ist aus drei Teilen aufgebaut: aus einer organischen Base, einem Zucker und einer Phosphatgruppe. In der DNA treten als Basen – wie die 4 Grundfiguren im »I Ging« – Adenin, Guanin, Cytosin und Thymin auf. Drei Basen zusammen bilden die kleinste Informationseinheit (Triplett). So enthält der genetische Code 64 ($= 4^3$) Gruppen, die Codons (Codeworte) genannt werden. Die 64 Codeworte benötigen, um sich präsentieren zu können, 384 ($= 2 \times 3 \times 64$) Silben (Vermehrungszyklus, wobei die Zahl Zwei den Doppelstrang der DNA und die Drei das Grundmodell des Triplets bezeichnet). Überraschenderweise enthält – wie oben betrachtet – das I Ging ebenfalls 64 Gruppen bzw. Hexagramme, die aus 384 Linien gebildet sind (vgl. Berendt 1988, 111-115).

Zuerst scheint diese numerische Übereinstimmung nur flüchtig zu sein. Aber wenn man die Struktur beider Codes im Detail betrachtet, wird sogar eine Analogie deutlich. Seit diese regelrechte Isomorphie zwischen dem »I Ging-Kode« und dem »DNA-Kode« erstmalig im Jahr 1968 von der Tiefenpsychologin Marie-Louise von Franz entdeckt

wurde (vgl. Fiedeler 1993, 82)³⁴, haben viele Wissenschaftler ihre Aufmerksamkeit darauf gerichtet. Der Arzt Martin Schönberger (1973) unterstreicht in seinem Buch »Verborgener Schlüssel zum Leben« besonders eine erstaunliche Korrespondenz der beider Codes. Er glaubte, dass über den Gencode hinaus, der das Buch des Lebens ausmacht, der gesamte Kosmos in gleicher Weise codiert ist, und zeigt darüber hinaus noch viele Parallelen zwischen I Ging und der DNA in Dutzenden von Berechnungen, Tabellen und graphischen Darstellungen³⁵. Die Zahlen 64 und 384 sind dabei die Grundziffern für beide.

³⁴ „Das Grundmuster der 64 Hexagramme im Yijing (I Ging) weist eine vollkommene strukturelle und numerische Übereinstimmung mit den 64 Nukleotidtripletts der Erbsubstanz DNA auf. Diese aber bilden die Grundlage des genetischen Codes, der molekularbiologischen Basis allen Lebens auf der Erde“ (Franz 1968, zit. n. Fiedeler 1993, 82).

³⁵

0 Phe	4 Ser	12 Tyr	8 Phe
16 Leu	20 Ser	28 Tyr	24 Phe
48 Leu	52 Ser	60 Tyr	56 Phe
32 Leu	36 Ser	44 Tyr	40 Phe
1 Leu	5 Pro	13 His	9 Gly
17 Leu	21 Pro	29 His	25 Gly
49 Leu	53 Pro	61 His	57 Gly
33 Leu	37 Pro	45 His	41 Gly
3 Ileu	7 Thr	15 Asp	11 Ser
19 Met	23 Thr	31 Asp	27 Ser
51 Met	55 Thr	63 Asp	59 Ser
35 Met	39 Thr	47 Asp	43 Ser
2 Val	6 Ala	14 Asp	10 Gly
18 Val	22 Ala	30 Asp	26 Gly
50 Val	54 Ala	62 Asp	58 Gly
34 Val	38 Ala	46 Asp	42 Gly

Über das Buch Schönbergers hinaus fügte Walter (1992) neue analoge Perspektive hinzu und ging noch tiefer. Sehr konkret legt sie eine dekodierbare Wechselbeziehung zwischen den Aminosäuren und Hexagrammen bloß, zeigte weiterhin, dass biochemische Gesetze und alte Weisheiten durch dieses mathematische Muster angeschlossen werden. Daraufhin betonte sie, dass diese Muster „nicht nur den physischen Körper, sondern auch die metaphysischen Strukturen in der Psyche [...] oder Seele“ (Walter 1992, 15) formen: „Die Genbiologie liefert uns ein Abbild der Materie, das I Ging liefert ein Abbild der Seele“ (ebd.). Sie beide „erfassen denselben Rhythmus von gemustertem Chaos, aber [...] dem Westen hat er sich in der Materie, im genetischen Code, offenbart, während ihn der Osten schon seit langem als ein geistiges Muster in Form des I Ging gekannt hat“ (ebd., 14). Das Leben entsteht jedoch nur dadurch, dass „dieses dynamische Muster [...] die qualitative Höherentwicklung im Geistigen ebenso wie die quantitative Vereinigung jener Materie-Energie-Verbindung im Körper“ bewirkt (ebd.).

Materie und Energie sind in diesem Sinne nur unterschiedliche Aspekte des gleichen »lebenden Etwas«. Dies wird schon durch die Verwandelbarkeit von Materie in Energie ($m=ec^2$) angedeutet. Materie und Energie oder Leib und Seele sind somit weder zu trennen, noch zu vereinen. In der östlichen Gedankenwelt ergeben beide zusammen ein Ganzes, das nicht aus Teilen besteht. Es ist das gleiche Prinzip, so wie es weder Yin noch Yang für sich gibt, sondern es nur Yin und Yang zusammen gibt. In diesem Sinne existiert in der chinesischen Philosophie kein Begriff der Substanz im europäischen Sinne. Der Körper und die Seele sind keine Substanz, bestehen – so nach den alten Chinesen – gleichermaßen aus dem »Chi«, dessen Wesen die Kraft oder die Energie ist. Nach dem Neokonfuzianer Chu Hsi (1130-1200) macht das reine und feine Chi die Seele aus. Das grobe und dicke Chi kann die Materie bilden. Demnach gibt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen Leib und Seele. Der Unterschied zwischen ihnen besteht nur in der Verschiedenheit der Dichte und der Reinheit vom Chi. Wie erwähnt, versteht man unter dem Chi die Kraft oder die Energie im modernen Sinne. Die Begriffe Kraft oder Energie erinnern wiederum an die zwei Urkräfte Yin und Yang. So wurde in der Philosophie des Neokonfuzianismus das Yin und Yang als das Chi neu definiert. Das Chi ist somit nichts anderes als die zwei Urkräfte Yin und Yang (vgl. Forke 1964, 164-211). Es ist jetzt verständlich, dass die Seele ebenso wie der Körper aus dem Chi besteht. Leib und Seele sind nach den alten Chinesen nicht eine statische Einheit, sondern ein dynamisches Phänomen, ein Ergebnis des Zusammenspiels der Yin und Yang Kräfte. In diesem Sinne haben die alten Chinesen geglaubt, dass die menschliche Seele und der menschliche Leib ständig ineinander und aufeinander einwirken, so wie in der Wandlung zwischen Yin und Yang. Alle Erscheinungen einschließlich des menschlichen Lebens sind Manifestation eines kontinuierlichen Wechselspiels zwischen diesen beiden Polen, alle Übergänge finden stufenlos und in ununterbrochener Aufeinanderfolge statt und schließlich besteht die natürliche Ordnung in einem dynamischen Gleichgewicht zwischen Yin und Yang.

Wandlung ist für die alten Chinesen das Grundgesetz des Kosmos, ohne Wandlung entsteht kein Leben:

„Himmel und Erde kommen in Berührung, und alle Dinge gestalten sich und gewinnen Form. Das Männliche und Weibliche mischt seinen Samen, und alle Wesen gestalten sich und werden geboren“ (I Ging, übers. von R. Wilhelm 1981b, 316).

Die Wandlung, die das Leben spendet, woraus alles Leben entsteht, ist für die alten Chinesen mehr als eine Naturerscheinung. Sie ist das Gute und die Tugend, worin ständig neues Leben entsteht: „Die große Tugend von Himmel und Erde ist das Leben“ (I Ging, zit. n. H. Wilhelm 1995, 153). Auch das Gute im Menschen besteht darin, dieser Tugend der Wandlung zu folgen und sie zu pflegen.

5.2.2 Leben als Zusammenspiel und Abhängigkeit voneinander

Der Begriff der Wandlung bestimmt das philosophische und geistige System des alten Chinas bestimmt, das was auf dem Gedanken des binären Codes (Yin / Yang) beruht, mit dem sich die Wandlungsprozesse und Muster des Lebens beschreiben lassen. Die Wandlungsprozesse sind in diesem Sinne Beziehungsprozesse zwischen Yin und Yang. Dieses Beziehungsprinzip wurde im Buch der Wandlung »Tao« genannt: „Einmal Yin, einmal Yang, – das nennt man das Tao“ (Fiedeler 1993, 8). Darunter ist zu verstehen, dass das Tao sich dort erkennen lässt, wo Yin und Yang sich gegenseitig ablösend in Erscheinung treten. Das Tao ist demnach eine aus zwei sich einander beständig ablösenden Aspekten bestehende Ganzheit. Diese Definition veranlasst uns, im Tao eine wechselnde und zyklische Ganzheit zu erblicken. Die gleiche Ganzheit soll in jeder Erscheinung wiedergefunden werden. Demnach spielt das Tao die Rolle einer den Kategorien Yin und Yang übergeordneten höchsten Kategorie, die den Rhythmus aller Dinge reguliert (vgl. Granet 1985, 247).

Dieser Weltzusammenhang des »sich ewig bewegenden zyklischen Universums«, oder »sich ewig wechselwirkenden Universums« ist weder schwer verständlich noch fremd für den Westen, er ist dem Westen nicht nur im Begriff »Tao« wohl bekannt, sondern es drängt sich als Begriff der Wandlung ohne weiteres jenes »alles fließt« (panta rhei) auf, den Heraklit von Ephesos (540 - 480 v. Chr.) in Griechenland lehrte – eine ähnlich bedeutende Zeit für den Westen wie die Zeit, in der sich »I Ging« verbreitete, für Ostasien. Er sah auch, ähnlich wie die chinesische Weltdeutung, das Wesen der Welt in der dauernden Spannung von Gegensätzen, im steten Umschlag aller Dinge in ihr Gegenteil (Nacht – Tag, Warm – Kalt, Leben – Tod). Das Bleibende der Welt ist für ihn der Wechsel dieser Zustände. So schreibt er, „Kaltes erwärmt sich, Warmes kühlt ab, Feuchtes vertrocknet, Dürres wird benetzt“ (Heraklit, Fragmente 126). Dabei betonte er

nicht nur die Gegensätzlichkeit der Gegensätze, sondern vor allem Dingen deren Einheit. Die Unaufhaltsamkeit der Bewegung und die Dialektik des Werdens in der »Einheit von Gegensätzen« ist gerade das ewig ruhende Seinsgesetz. Dieses in unaufhörlichen Fluss wirkende einheitliche Gesetz benannte Heraklit als »Logos«, das mit dem »Tao« der Chinesen gut verglichen werden kann.

Nach beiden Lehren entstehen alle Entwicklungen und alle Wandlungen aus dem polaren Zusammenspiel gegensätzlicher Kräfte. Wie im Buch der Wandlung Tao als »einmal Yin und einmal Yang« erklärt wird, sind Tag und Nacht, Krieg und Frieden, Winter und Sommer, Überfluss und Hunger bei Heraklit Wesen und Werk des Logos. So bedarf jedes Ding zu seinem Sein seines Gegenteils. Gäbe es z.B. das Böse nicht, dann könnten wir das Gute nicht erkennen. Großes kann nur existieren als Gegenpol zum Kleinen. Wenn wir niemals krank wären, würden wir nicht begreifen, was Gesundheit bedeutet. Jeder Begriff macht nur Sinn, wenn er dem gegenüber abgrenzbar ist, was er nicht bezeichnet.

Sowohl die alten Chinesen als auch Heraklit sind davon überzeugt, dass scheinbare Gegensätze oder Polaritäten letztlich doch zusammengehören. Die Spannung, die zwischen diesen beiden polarisierten Kräften besteht, ruft kreative Wandlungen aus dem Chaos hervor und trägt damit die Welt (vgl. H. Wilhelm 1995, 45). In diesem Strukturschema der Wandlungsphilosophie bilden somit die polaren Kräfte die zwei Grunddimensionen, die sich ständig in Wechselwirkung befinden und miteinander ein großes Relationsgeflecht, eine dynamische Einheit darstellen. Diese Eigenschaft der Naturvorstellung der alten Philosophien, nämlich eine Philosophie von Relationen bzw. Funktionen, unterscheidet sich von der neuzeitlich westlichen Philosophie der Substanz, bei der ein dualistischer Gegensatz von z.B. Ordnung-Chaos, Subjekt-Objekt, Leib-Seele etc. sichtbar und das Weltbild vorwiegend quantitativ und mechanisch gekennzeichnet ist. Die alten Philosophen betrachteten eine Polarität nicht als einen Gegenstand, sondern als ein System in einem speziellen Bewegungszustand. Chaos oder Unordnung ist eine Beschreibung des Zustands eines Gegenstands und eine Bewegungsgleichung, die seine zeitliche Veränderung angibt. Unordnung oder Chaos bedingt sich durch Ordnung, und beide erweisen sich als interdependent: „Ordnung braucht Unordnung, und Unordnung kommt aus zu starrer Ordnung. Sie bedingen sich gegenseitig und zusammen führen sie (und nicht ein über ihnen stehender spiritus rector) zur Selbstorganisation (Autopoiese) von Systemen aller Art“ (Watzlawick 1988, 118).

Wörter wie Selbstorganisation, Interaktion oder Wechselwirkung, Bewegung oder Wandlung, Verknüpfung usw. sind Wörter, die in der östlichen Philosophie häufig als Instrumente für die Weltdeutung gebraucht werden. Sie sind auch – wie wir bereits im Kapitel 3.4, 4.1, 4.2 betrachtet haben – die Kernwörter, mit denen in der heutigen Systemtheorie die Wirklichkeit konstruiert wird. Für beide ist die Welt ein System, nämlich ein Zusammenschluss eines Mannigfaltigen zu einem einheitlichen und

wohlgegliederten Ganzen, in dem jedes Element des Kosmos oder des Einzelnen zum Ganzen und zu den übrigen Teilen die ihm angemessene Stellung einnimmt. „Aus diesem Geflecht einen Teil herauszuschneiden, ein Einzelstück zu isolieren“, ist doch unmöglich, „ohne dass es sich sogleich an allen Enden zerfaserte und auseinander fiele“ (Teilhard de Chardins 1959, 32).

Heute ist diese Systemtheorie in verschiedenen wissenschaftlichen Zweigen zu finden: Soziologie, Naturwissenschaft, Psychologie und Pädagogik usw.

Luhmann stellt z.B. mit seinem großen Theorieentwurf »Soziale Systeme« die Systemtheorie explizit als Supertheorie dar. Nach der Systemtheorie wird die Gesellschaft als Kommunikation definiert, wobei Kommunikation als operativ geschlossene, autopoietische und somit systembildende Operation verstanden wird. So bilden Kommunikationen Systeme (vgl. Luhmann 1987a).

In der Naturwissenschaft gehen die Organizisten davon aus, dass Lebewesen Systeme sind, und beschreiben dabei – so Bertalanffy – z.B. Fließgleichgewichte, Materie- und Energieflüsse in offenen Systemen, die sich an neue Umweltbedingungen anpassen können und dabei in Wechselwirkung zwischen Mikro- und Makroebene stehen. Bertalanffy fasst die Leitung eines Systems wie eine homöostatische Regelung trotz Störungen auf. Lebende Systeme streben ständig nach dem »dynamic equilibrium« (vgl. v. Bertalanffy et al. 1977). Sie sind Systeme, die Maturana mit dem Begriff der »autopoietischen Organisation« (vgl. Maturana u. Varela 1987; s. Kapitel 3.4) erklärt hat, deren „Funktion darauf gerichtet ist, sich selbst zu erneuern – wie sich eine biologische Zelle ständig im Wechselspiel von anabolischen und katabolischen Reaktionsketten erneuert und nicht über längere Zeit aus den gleichen Molekülen besteht (Jantsch 1979, 66).

In der Psychologie ist – wie im Kapitel 3.1 dargestellt – ebenso eine Strömung des systemischen Denkens zu bemerken. Durch die Vorherrschaft des Behaviorismus bis in die 60er Jahre und des Kognitivismus seit den 70er Jahren scheint der systemische Ansatz in die Grundlagenforschung gekommen zu sein. In Anlehnung an die Systemtheorie ist man heute in der klinischen Kinderpsychologie bemüht, ätiologische und pathogenetische Prozesse einer Störung nicht als getrennte, sondern als miteinander verbundene Bio-Psycho-Soziale Transaktionen im Entwicklungsverlauf aufzufassen (vgl. Kusch u. Petermann 1996). Watzlawick stellte unermüdlich diese neue systemische Sichtweise der bis dahin üblichen monokausalen Perspektive gegenüber, und entwickelte so die systemische Kommunikationstheorie (vgl. Watzlawick et al. 1969). Unter System versteht er in Anlehnung an Bertalanffy ein Aggregat von Objekten und Beziehungen zwischen den Objekten und ihren Merkmalen, wobei die Beziehungen durch Interaktion entstehen

und aufrechterhalten werden. Die Interaktionsprozesse bestimmen die wesentlichen Merkmale offener sozialer Systeme (vgl. ebd.). Unter diesem Aspekt wird die »Störung« nicht als eine Eigenschaft des einzelnen oder eines Teils, sondern als eine Eigenschaft ihres gemeinsamen Systems verstanden. So haben therapeutische Techniken entsprechend die systemischen Beziehungsregeln zum Gegenstand und nicht das Verhalten und Erleben des einzelnen Patienten. Es ist eben die Grundlage der »Systemischen Familientherapie« (vgl. Watzlawick et al. 1974).

Aus den zahlreichen interdisziplinären Studien über das lebendige, sich selbst organisierende System, die in den letzten Jahren in verschiedenen Fachbereich erstellt wurden, ergeben sich wiederum neue und aufregende Folgerungen für die Pädagogik und ihre Praxis. So wird Lernen auf systemisch-konstruktivistischem Ansatz als „ein autopoietischer, selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess“ definiert (Siebert 2003, 18). Lernen ist abhängig von individuellen und sozialen Konstruktionsprozessen. Die Abhängigkeit des Lernens vom Individuum bedeutet natürlich nicht, dass Lernen keine günstigen Lernumgebungen benötigt, sondern dass das Lernen eines Menschen eine konstruktive Tätigkeit eines lebenden Systems ist, das sich tendenziell selbst steuert. Anders ausgedrückt, Lernen findet in Kontexten statt, erfolgt somit multidimensional und systematisch, und lässt sich nicht durch Fremdsteuerung determinieren (vgl. ebd., 18f.). Dieser Ansatz verlangt damit einen Perspektivenwechsel von den Lehraktivitäten für alle Lernenden zu den selbst beschrittenen individuellen Lernwegen. Lernen ist in dem Sinne „nicht mehr die Übertragung von Information von einem System auf ein anderes“, sondern „vielmehr eine Beziehung (Systemrelation), durch die ein Mensch (selbstreferentielles System) zu Überlebenszwecken auf seine Umwelt (Systemumwelt) bezogen ist“ (Huschke-Rhein 1989, 9). Obwohl Lernen ein selbstorganisierender Prozess des lebenden Systems ist, und auch damit die Umwelt keinen direkten Einfluss darauf hat, reagiert ein System auf Umweltveränderungen. So ändert es seine Struktur und passt sich so einer veränderten Umwelt an. Diese Fähigkeit, sich durch Strukturänderung an eine veränderte Umwelt anzupassen, ist jedoch keine Leistung der Umwelt, sondern eine Leistung der Selbstorganisation des Systems. Auf der menschlichen Ebene stellt jedes System für ein anderes die Umwelt dar. Solange die Menschen als Teile der lebenden Systeme anzusehen sind, stehen sie unvermeidlich in der Wechselwirkung mit ihrer Umwelt. Für Kinder bedeuten somit Erzieher eine Umwelt, zwischen ihnen bestehen spezifische Relationen, die weitere miteinander dynamisch wirkende Subsysteme bilden. Die systemisch-konstruktivistischen Ansätze berücksichtigen gerade diese durch die Beziehungsdynamik erzeugten Interaktionsmuster, aber nicht die direkte Beeinflussbarkeit des Kindes, die ihrerseits unmöglich scheint. „Eine stärkere Rückbesinnung auf die Vernetzung des Kindes/Jugendlichen mit seiner Lebenswelt“ (Lüpke u. Voß 2000, 2) und die „Schaffung anregender Lernumgebungen

mit der Möglichkeit zum selbständigen Aufbau und Überprüfen von Konzepten“ (Einsiedler 2001, 324) sowie die Kompetenzentfaltung der Systembeziehungen zu anderen lebenden Systemen oder zu Umweltsystemen sind die pädagogischen Kernkonzepte der systemischen Ansätze.

Wie betrachtet, liegt das moderne Systemdenken tatsächlich sehr nah am ostasiatischen Weltverstehen, in dem man erkennt, dass jedes Element des Kosmos aus allen anderen entsteht und dass der Prozeß der Wandlung oder Bewegung der Elemente nicht etwa geradlinig, sondern vielmehr systemisch, d.h. zirkular, selbstorganisierend und rhythmisch ist. Dies zeigt das 24. Hexagramm »Die Wiederkehr« deutlich, erläutert durch R. Wilhelm:

„Nach einer Zeit des Zerfalls kommt die Wendezeit. [...] Es gibt Bewegung. Diese Bewegung ist aber nicht erzwungen. [...] Es ist also eine natürliche Bewegung, die sich von selbst ergibt. [...] Die Wiederkehr ist im Naturlauf begründet. Die Bewegung ist kreisförmig. Der Weg ist in sich geschlossen. Darum braucht man nichts künstlich zu überstürzen. Es kommt alles von selber, wie es an der Zeit ist. Das ist der Sinn von Himmel und Erde“ (R. Wilhelm 1981b, 104).

Die alten Chinesen haben schon sehr früh durch Naturbeobachtung das »System« der Welt als ein dynamisches, zusammenhängendes System wahrgenommen, in dem Erde, Menschheit und Universum eine Gesamtheit bilden und gegenseitig aufeinander einwirken. Je weiter, je tiefer man in das System eindringt, desto beeindruckender ist die Art, wie ihre Teile miteinander verbunden sind. Aufgrund dieser Weltbeobachtung hat man alle äußeren Erscheinungen in der Welt als Wechselwirkung der Teilsysteme innerhalb eines Ganzen definiert. „Der Mensch, wenn auch mit besonderen Eigenschaften ausgestattet, (wird) eindeutig als ein Teil der Natur und nicht als über der Natur stehend angesehen. Das Leben auf Erden ist mit dem universellen Prozeß verbunden, und Lebewesen befinden sich, durch ihre irdische Existenz, in dauernder Interaktion mit dem Universum. Der Mensch als Ganzer ist damit ein integrierter Teil des gesamten Systems“ (Stikker 1988, 33).

5.2.3 Mensch als Mikrokosmos

Wir haben in den obigen Abschnitten bei der Betrachtung der alten chinesischen Weltvorstellungen gesehen, dass alle Erscheinungen dieser Welt durch die dynamische Interaktion von zwei polaren Kräften, Yin und Yang, entstehen, und dieselben Kräfte, die das Universum beherrschen, auch die Natur beseelen. Auf Grund dieser Vorstellungen versteht die chinesische Philosophie den Menschen als Teil des Kosmos, eingebettet in die universale Rhythmik zwischen Himmel und Erde, zwischen den Polen Yin und Yang. Da er ein Mikrokosmos ist, hat der Mensch (Mikrokosmos) alles in sich, was auch im Makrokosmos vorhanden ist. „Der Mensch vereint in sich die Geisteskräfte von Himmel

und Erde; in ihm gleichen sich die Prinzipien von Yin und Yang aus“ (Li Gi, 64). Im Buch der Wandlung (I Ging) wird diese Analogie zwischen Makrokosmos und Mikrokosmos, der Mensch als Abbild des Kosmos, noch deutlicher erklärt: Nach I Ging werden die Entstehung und Veränderung aller Dinge in der Welt durch die Interaktion zwischen den entgegengesetzten Elementen Yin und Yang veranlasst:

„Zwei Elemente (nämlich Yin und Yang) beeinflussen und antworten einander, so dass sie sich vereinigen“ (I Ging, R. Wilhelm 1981b, 485). „Auf diese Weise vereinigen sich Himmel und Erde, und alle Wesen kommen in Verbindung. Obere und Untere vereinigen sich, und ihr Wille ist gemeinsam“ (ebd., 402).

Das bedeutet: Der Mikrokosmos (Mensch) muss mit dem Tao des Makrokosmos oder allen Dinge auf der Welt übereinstimmen, weil das Tao in der Veränderung des Kosmos eben das Tao im Leben des Menschen ist. Der Kosmos stellt ein einheitliches Ganzes dar, zu dem der Mensch als ein Teil gehört.

Obwohl diese altchinesische Idee der sympathetischen Einheit von Menschen und Natur von westlichen Kritikern als ein »magisches Weltverhältnis« oder als »säkularisiertes, nicht überwundenes magisches Grundverhältnis zur Natur« usw. charakterisiert (Trauzettel 1977, 345) und somit häufig als Indiz dafür angeführt wird, dass in China der Durchbruch zu einer Aufklärung wie in Griechenland nicht gelungen sei, ist sie der unleugbarer Ausgangspunkt der chinesischen Philosophie und damit so wichtig, dass man ohne Kenntnis dieser Vorstellung nur sehr schwer das Menschen- und Weltbild, das Verhältnis zwischen dem Menschen und seiner Umgebung oder dem Individuum und der Gesellschaft verstehen kann. Diese Idee oder Lehre von der Analogie zwischen dem Menschen (Mikrokosmos) und der Natur (Makrokosmos) ist keine Eigenschaft der alten Chinesen. Erstaunlicherweise wird auch in der europäischen Philosophie bereits seit dem Altertum mit den Begriffen Makrokosmos und Mikrokosmos eine Beziehung zwischen der Welt als ganzer und einzelnen Teilen in ihr zum Ausdruck gebracht, und zwar in der Weise, dass das Universum und der jeweilige Teil als Kosmos, d.h. als nach bestimmten Prinzipien geordnete Einheit, angesehen wird, dabei werden Universum und Teil in bezug auf ihre grundlegenden Strukturen als ähnlich oder identisch interpretiert, so dass Analogieschlüsse vom Teil auf das Ganze und umgekehrt möglich sind. Von besonderer Bedeutung ist hierbei auch die Vorstellung des Menschen als Mikrokosmos.

Im folgenden werden zunächst die Bedeutungen des in der chinesischen Philosophie hervorgehobene Einklangs von Himmel und Mensch betrachtet, erstens die moralische Einheit und zweitens die Gleichsetzung des menschlichen Organismus mit dem Makrokosmos. Darauf soll die geistige Geschichte der europäischen Lehre von der Analogie zwischen Mikro- und Makrokosmos grob verfolgt und schließlich in Adlers Begriffen von Individuum (Teil) und Gemeinschaft (Ganz) gespiegelt werden.

5.2.3.1 DIE KOSMOLOGISCHE DENKTRADITION IN OSTASIEN

- Die moralische Einheit des Mikro- und Makrokosmos

Die alte chinesische Philosophie ist vor allem eine ethische Lehre, die durch die Weltanschauung geprägt worden ist, dass dem ganzen Kosmos eine produktive Lebenskraft innewohnt, die den Menschen erzeugt und ihn deshalb erfüllt (vgl. Kapitel 5.2.1). Die Produktivität des Kosmos hat den Charakter der Güte und ist im Menschen als moralische Güte manifestiert. So entsprechen alle Erscheinungen des Makrokosmos dem physischen, geistigen und sittlichen Leben des Menschen (vgl. Li Gi, 64ff.). Darauf beruhen die altchinesischen Moralgesetze, d.h. so wie die Erscheinungen des Weltalls, die Elemente³⁶, atmosphärischen Einflüsse, Planeten, Himmelseinrichtungen, Jahreszeiten usw. miteinander in Einklang stehen, muss der Mensch auch bestrebt sein, durch seine ethische Gesinnung dem würdevollen Beispiel des Kosmos zu folgen.

Wie wir schon im Kapitel 5.1 in bezug auf die unterschiedliche Entwicklung des Konfuzianismus und Taoismus gesehen haben, projiziert „der Konfuzianismus die Ordnung der ethisch-politischen Menschenwelt zu deren letzten Legitimation ins Natürliche, Kosmische“ hinein (Reich u. Wei 1997, 293). Die Fragestellungen und Problemlösungen dieser Schule sind mehr sozial-politisch, die Natur dient hier als Vorbildfunktion, nach der der Mensch sich kultivieren sollte. Hingegen scheint sich der Taoismus eher für die Natur zu interessieren, mit der der Mensch in einer absoluten Übereinstimmung leben soll. Allerdings werden dabei alle künstlich geschaffenen sozialetischen Normen und jegliche anmaßenden Versuche des Menschen, die Natur zu beherrschen, als ein Symptom unnatürlicher Pathologie zurückgewiesen (vgl. ebd.).

Obwohl beide Lehren die Spekulation über die Ordnung des Menschen und der Welt durch unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen jeweils anders fokussiert haben, wird die gesamte Welt „grundsätzlich als eine Ganzheit aufgefasst, und aus dieser konstruierten Einheit ergibt sich die erkenntnistheoretische Überzeugung, dass das einzelne nur aus dem Ganzen heraus verstanden werden kann, und dass die Feststellung und Aufweisung der spezifischen Eigenschaften des Details nicht ausreichen, um den großen Organismus, als der sich die Welt zeigt, zu erklären“ (ebd., 295). Damit hatten die alten Chinesen vor allen Dingen ihr Augenmerk auf die Beziehungen zwischen den Teilen und dem Ganzen gerichtet: Der Konfuzianismus suchte im harmonischen

³⁶ Nach dem Konfuzianismus wurden alle Dinge, kosmische und individuelle, einschließlich des menschlichen Bewusstseins, durch das Zusammenspiel der kosmischen Urpotenzen ‘Yin und Yang’ erzeugt. ‘Yin’ ist das weibliche, passive, empfangende, hingebende, verhüllende Prinzip, ‘Yang’ das männliche, aktive, zeugende, schöpferische, lichte. Durch das Zusammenspiel von ‘Yin’ und ‘Yang’ entstehen die Wandelzustände der sogenannten fünf Elemente, Holz, Feuer, Metall, Wasser, Erde. Die Elemente erzeugen sich gegenseitig: Holz erzeugt Feuer, Feuer erzeugt Erde (als Asche), Erde erzeugt Metall, Metall erzeugt (wenn es schmilzt) Wasser, Wasser erzeugt Holz. Diese fünf Elemente werden nicht als materielle Substanzen, sondern als Kräfte vorgestellt: „Holz ist das organische von innen sich Gestaltende, Feuer ist das Emporsteigende, Metall das von außen mechanisch Gestaltete, Wasser das nach unten Sinkende, die Erde ist der gemeinsame Mutterboden“ (Li Gi, 332).

Gesellschaftsleben die menschliche Identität; der Taoismus hingegen im harmonischen Naturleben. Dabei wird zwischen Moralgesetzen und Naturgesetzen nicht differenziert, beide Gesetze sind wiederum in den Gesetzen der Beziehungen vereinigt, nämlich die Beziehungen zwischen den Menschen und der Gesellschaft (beim Konfuzianismus), den Menschen und der Natur (Taoismus). Der Konfuzianismus spricht von sittlichem Verhalten und den fünf Beziehungen zwischen den Menschen, die die Stabilität und Harmonie der Familie, der Gesellschaft und des Staates garantieren sollen, nämlich die Liebe zwischen Vater und Sohn, die Pflicht zwischen Herrscher und Diener, der Unterschied der Beschäftigungsbereiche zwischen Mann und Frau, der Abstand zwischen Alt und Jung und die Treue zwischen Freund und Freund (vgl. Menzius III/A3).³⁷ Der Taoismus dagegen spricht vom intakten »Urzustand« oder »Urtugend«, die die von der konfuzianischen »immer gesetzten Tugenden« unterschiedene »natürliche Tugend (*de*)« (Chuang-tzu, 369-286 v.u.Z.) meinte. Dies kann auch als Zustand der »Abwesenheit jeden moralischen Zwangs« gekennzeichnet werden, was Laotse mit »Nicht-Tun« meinte. Das konfuzianische sittliche Verhalten in den fünf Beziehungen und die taoistische natürliche Tugend des »Nicht-Tun« oder »Nicht-Handeln« wird in Kapitel 6.3 noch näher vorgestellt, wobei auch die östliche Idee eines individualpsychologischen Menschen- und Weltbildes beleuchtet werden soll.

- Die organische Einheit zwischen Mikro- und Makrokosmos

In der Vorstellung der alten Chinesen stimmen Himmel und Menschen nicht nur geistig, moralisch überein, sondern ist der Mensch vom Himmel gemäß dessen eigener Gestalt erschaffen worden. Jeder Teil des menschlichen Körpers stellt einen Teil des Universums dar, und alle beobachtbaren Phänomene in einem menschlichen Wesen werden in Beziehung zu den Erscheinungen der natürlichen Umgebung gesetzt. In dem seit dem 1. Jh. v. Chr. kompilierten »Inneren Klassiker des Gelben Ahnherrschers« (*Huangdi neijing*)³⁸ befindet sich eine umfassende Aufzählung der Entsprechungen von Mikro- und Makrokosmos:

„Der Himmel ist rund, die Erde eckig, in Entsprechung dazu ist der Kopf des Menschen rund und seine Füße sind eckig. [...] Die Erde ist in neun Distrikte eingeteilt, der Mensch besitzt neun Körperöffnungen. Der Himmel hat Wind und Regen, der Mensch Freude und Zorn; der Himmel hat Donner und Blitz, der Mensch besitzt Töne und Sprache. Dem

³⁷ Die Zitate von Menzius (Meng-tzu) nach der Quellensammlung von Xia Yanzhang u.a. 1986. Die deutsche Übersetzung von R. Wilhelm (Neuausgabe 1982) wurde geprüft und zum Teil verändert. Die erste lateinische Zahl in der Klammer benennt das Kapitel, der Buchstabe hinter dem Schrägstrich das Unterkapitel und die Zahl den Abschnitt.

³⁸ Das Buch ist das bekannteste und grundlegende Werk der chinesischen Medizin, das der Tradition nach auf den legendären Gelben Kaiser zurückgeht. Es ist in Form eines Dialogs zwischen diesem und seinem Arzt Qi Bo gefasst, setzt sich zusammen aus medizinischen Manuskripten verschiedener Schulen, die in der Han-Zeit (210 v. u. Z. – 220 u. Z.) teilweise überarbeitet und in eine einheitliche Form gebracht wurden. Der »Innere Klassiker« besteht aus zwei Teilen, den »Grundlegenden Fragen« (*Suwen*), der sich mit Medizintheorie befasst, und dem »Angelpunkt der Struktivkraft« (*Lingshu*), in dem es um die Praxis der Akupunktur geht (vgl. Liangsheng Wu u. Qi Wu 1999).

Himmel sind vier Jahreszeiten eigen, dem Menschen vier Gliedmaßen; der Himmel hat die fünf Elemente, der Mensch fünf innere Organe (Herz, Leber, Milz, Lunge und Nieren). [...], der Himmel kennt Kälte und Wärme, der Mensch Hassen und Lieben. [...] Der Himmel hat Yin und Yang, der Mensch Mann und Frau; das Jahr hat dreihundertfünfundsechzig Tage, der Mensch ebenso viele Glieder. [...] Der Himmel hat Tag und Nacht, der Mensch Zeiten der Ruhe und Zeiten der Aktivität, [...]. Das Jahr hat zwölf Monate, der Mensch zwölf große Knochen, [...] Dies sind die Entsprechungen zwischen dem Menschen und Himmel und Erde“ (*Lingshu* 71, *Xieke*).

Nach dieser Auffassung stellt der menschliche Körper das große Universum dar, und dieser Mikrokosmos enthält alles, was im Makrokosmos vorkommt. Entsprechend Stimme, Farbe, Geschmack und Geruch in der Materiellen Welt hat der Mensch Ohr, Auge, Mund und Nase. Mit diesen Organen kann er alles auf der Welt in sich aufnehmen. Alle Elemente im Kosmos sind also auch in seinem Körper, der wiederum zum großen Kosmos gehört, vorhanden. Die Einheit von Himmel und Mensch bedeutet dabei nicht allein die Entsprechungen der organischen Natur, sondern auch deren Funktionsweise. Die Naturgesetze beherrschen den Körper des Menschen und sein seelisches Leben. Der Ordnung der Natur zu folgen und mit ihr in Einklang zu sein, heißt nach dem Tao zu leben.

Dies gilt in China als der wichtigste Weg zur Erhaltung der seelisch-körperlichen Gesundheit. Eng verbunden mit den Konzepten von Gesundheit und Krankheit sind die Vorstellung von der Zirkulation innerhalb des Systems, des Austausches beispielsweise in Form von Atmung, Nahrung und Meditation, zwischen dem Organismus und seiner Umgebung. Gesundheit bedeutet ein harmonisches Funktionsgleichgewicht innerhalb des Organismus und zwischen diesem und dem Rhythmus der Natur. Die alten Chinesen streben nach der Transformation des Leibes im Sinne einer Rückkehr zum uranfänglichen Zustand der Einheit.

Die Gleichgewichtserhaltungen aller Funktionen und das Leben in Einklang mit der Natur gilt nicht nur für die Medizin, sondern auch für das soziale und politische Prinzip. Alle menschlichen Gemeinschaften, wie Staat, Gesellschaft und Familie, welche selbst jeweils eine organische Einheit darstellen, können auch als Abbild des Kosmos verstanden werden. Betont wird dabei das Tao des Kosmos und die Ansicht, dass man sich im Gesellschafts- und Familienleben und auch in den zwischenmenschlichen Beziehungen nach dem Tao des Kosmos verhalten und seine Angelegenheiten regeln soll. Ge Hong (283-343) formulierte in seinem Buch »Baopuzi«³⁹ die Vorstellung, dass der Selbstkultivierung und Leibesregulierung dieselben Prinzipien zugrunde liegen wie der Regierung des Staates: „Wer es versteht, seinen Leib zu ordnen, der versteht sich auch auf

³⁹ Das Buch wurde von Ge Hong im Alter von 35 Jahren geschrieben, der sich Meister nannte, und stellt eines der Hauptwerke des Taoismus der Jin-Zeit dar. In seinen ersten Kapiteln verteidigt er die konservative Gelehrsamkeit der Han-Dynastie (Konfuzianismus). Die weiteren Kapitel sind der Meditation, der Lebensverlängerung, der Alchemie u. ä. (Taoismus) gewidmet (vgl. Ge Hong 1995).

die Ordnung eines Staates“ (*Jiaoshi, Dizhen*). Sowie ein gesundes Leben durch ein harmonisches Gleichgewicht aller vitalen Funktion der gesamten Körperteile besteht, kann ein Staat nur dann Bestand haben, wenn der Herrscher das Volk nährt und es hegt. So hat der chinesische Begriff »Zhi« sowohl die Bedeutung der Ordnung des Staates (Regierung) als auch der Ordnung des Leibes (Heilung). Diese beiden Begriffe besitzen eine weitere Gemeinsamkeit in dem Ideal des Handelns, das sowohl den weisen Herrscher als auch den fähigen Arzt kennzeichnet. Die Ordnung der verschiedenen Gemeinden in der Gesellschaft und die der Familie beruhen ebenfalls auf diesen identischen Prinzipien. Wenn die Menschen und alle soziale Einheiten nicht nach den gleichen universellen Gesetzmäßigkeiten des Tao leben oder funktionieren, können – so die chinesische Kosmologie – bei jenen körperliche und seelische Leiden und bei diesen System- oder Funktionsstörungen die Folge sein, deren Heilung und Regulierung sich dementsprechend an dem Bestreben der Wiederfindung eines neuen Gleichgewichts mit diesen Gesetzen orientieren muss, wenn sie eine langfristige Wirkung haben sollen.

5.2.3.2 DIE KOSMOLOGISCHE DENKTRADITION IM WESTEN

Neben dem chinesischen Welt- und Menschbildes entwickelt sich im Westen eine eigene Lehre von der Analogie zwischen Makro- und Mikrokosmos, die bereits im 4. Jahrhundert v. Ch. bei Platon und Aristoteles auftaucht. In seiner Physik formulierte Aristoteles diese Analogie wie folgt:

„Wenn dies im Lebewesen geschehen kann, was hindert es daran, auch im All zu geschehen? Denn wie es in der Welt des kleinen Mikrokosmos geschieht, so geschieht es auch in der Welt des Großen“ (Aristoteles, Physik, zit. n. Needham 1984, 220).

Diese Lehre von der Analogie zwischen Makro- und Mikrokosmos wurde durch Platon begonnen, durch die griechischen Stoiker fortgesetzt und schließlich von vielen Philosophen in Europa weiter entwickelt (vgl. Needham 1984). So schrieb Needham: „Die meisten behaupten, die Welt sei ein beseeltes und vernünftiges Wesen. Dies führte natürlich zu einer genauen Entsprechung von Mensch und Natur, und im 1. Jahrhundert nach Christus finden wir bei dem römischen Philosophen und Staatsmann Seneca ausgesprochen, die Natur gleiche dem Körper des Menschen: die Wasserläufe entsprächen den Adern, die Gesteine und Mineralien dem Fleisch, die Erdbeben den Kämpfen usw.“ (ebd., 221).

Diese Welt- und Menschenauffassung des Altertums entwickelte sich in der europäischen Philosophie weiter und erreichte in der Renaissance ihren Höhepunkt. Wichtige Vertreter dieser Lehre waren u.a. Nikolaus Cusanus (1401-1464), Theophrastus Paracelsus (1493-1541), Giordano Bruno (1548-1600) und Jakob Böhme (1575-1624). Natürlich liegt ein großer Unterschied zwischen der westlichen und der östlichen kosmologischen Lehre,

besonders in der Auffassung der Substanz, die in sich ist, die durch sich begriffen wird und die das unendliche Wesen ist, somit aus unendlich vielen Attributen besteht, deren jedes ewige und unendliche Wesenheit ausdrückt. Diese Substanz, die alle kosmische Ordnung in sich trägt, ist in der westlichen kosmologischen Lehre nichts anderes als Gott. Gott ist allumfassend, Einheit aller Gegensätze und alles in allem. Der menschliche Geist ist in diesem Sinn ein Abbild Gottes.

Cusanus, der der Wegbereiter des Rationalismus war, da er die mathematische Denk- und Ausdrucksweise auf die Fachgebiete Philosophie, Anthropologie und Theologie anwandte, behandelte die Fragen des unendlich Kleinen oder Großen anschaulich. Er bezeichnet Menschen und andere Dinge als Mikrokosmos, der für Cusanus ein Abbild des Universums ist. Gott trägt in Cusanus Philosophie die Urbilder alles Seienden in sich und erschafft das Seiende nach Maßgabe dieser Urbilder. Der ewige Gott bringt also alles aus dem Nichts hervor. Gott ist alles, alle Dinge sind in Gott. Der Mensch als Abbild Gottes umfasst das Universum, aber nur in menschlich beschränkter Weise (vgl. Scharpff 1862):

„Der Mensch ist Gott, jedoch nicht absolut, weil er Mensch ist. Er ist also ein menschlicher Gott. Der Mensch ist auch eine Welt, aber nicht das konkrete Universum, weil er Mensch ist. Er ist also ein Mikrokosmos, oder eine menschliche Welt. Die Region des Menschlichen umfaßt also Gott und die Welt in der Potenz des Menschlichen“ (ebd., 137).

Auch Paracelsus, der große Arzt und Philosoph, führt die Makro-Mikrokosmos-Analogie bis hinab in das Einzelne und Kleinste weiter und schafft damit ein omnipotentes Entsprechungs- und Signaturesystem (vgl. Paracelsus 1989). So entspricht der Mensch dem Universum, indem er alle Kräfte der Natur in sich enthält. Nach Paracelsus ist der Mensch nach Himmel und Erde, nämlich nach seinen Eltern geschaffen, „so muß er seinen eltern gleich sein, als wol als ein kind das seines vaters alle gliedmaß hat“ (Paracelsus 1922-1933, Bd. 8, 164). Da der Mensch die Elemente der Welt in sich trägt, ist er auch ihrem Lauf und ihren Rhythmen unterworfen, so dass sich der innere und äußere Gang der Dinge entsprechen:

„Das Wesen aus die großen Werke, die das offenbar machen, daß der Himmel in seinen Kräften so edel nit sein kann, der menschliche Leib käme ihm denn gleich, noch die Erde, noch ein Element. Diese großen wunderbarlichen Dinge sind alle im Menschen: alle die Kräfte der Kräuter, der Bäume, sie werden in seinem Heilstoff (mumia) gefunden. Nicht allein der Erdgewächse Kraft, sondern auch des Wassers, die Eigenschaften der Metalle, die Natur der Schwefel und Eisen kiese, das Wesen der Edelsteine. Was soll ich die Dinge alle erzählen und nennen? Sie sind alle im Menschen!“ (ebd., Bd.9, 309)

Der Gedanke der Unendlichkeit und die Vorstellung der grundlegenden Einheit der Welt findet sich auch bei Bruno. Besonders die Unterscheidung zwischen Himmel und Erde ist für ihn eine rhetorische Metapher, die nicht länger der Trennungslinie in der objektiven

Gestalt des Kosmos entspricht. Das Universum ist vielmehr von durchgängiger und einheitlicher Natur, mit anderen Worten, alle Dinge haben Teil an der universalen Natur des Alls. Eine unverzichtbare Folge dieser Weltsicht ist, wie auch Bruno selbst aufweist, dass die Erde zu einem »Himmelskörper« unter anderen wird, also kugelförmig und in kontinuierlicher Bewegung ist wie diese (vgl. Bruno, Von der Ursache, dem Prinzip und dem Einen, fünfter Dialog, vgl. Otto 1994, 310-336):

„Wenn der Punkt nicht vom Körper, der Mittelpunkt nicht vom Umfang, das Endliche nicht vom Unendlichen, das Größte nicht vom Kleinsten verschieden ist; so können wir mit Sicherheit behaupten, daß das Universum ganz Zentrum oder das Zentrum des Universums überall ist und daß der Umkreis nicht in irgend einem Teil, sofern der selbe vom Mittelpunkt verschieden ist, sondern vielmehr, daß er überall ist; aber ein Mittelpunkt als etwas von jenem Verschiedenes ist nicht vorhanden. So ist es denn nicht nur möglich, sondern sogar notwendig, daß das Beste, Größte, Unbegreifliche alles ist, überall ist, in allem ist; denn als Einfaches und Unteilbares kann es alles, überall und in allem sein. Und also hat man nicht umsonst gesagt, daß Zeus alle Dinge erfülle, allen Teilen des Universums einwohne, der Mittelpunkt von dem sei, was das Sein hat, als eines in allem, und daß durch ihn Eines Alles ist. Da er nun alles ist und alles Sein in sich umfaßt, so bewirkt er, daß Jegliches in Jeglichem ist“ (ebd., 313f.).

Jakob Böhme bestimmt ebenfalls sein Weltbild durch die Vorstellung des Zusammenhangs von Makro- und Mikrokosmos, von Natur, Mensch und Gott. Im Jahre 1600 soll Böhme durch den Anblick eines Zinngefäßes, auf das ein Sonnenstrahl fiel, auf den Gedanken gekommen sein, dass so, wie das Sonnenlicht sich erst an der Dunkelheit des Gefäßes voll Offenbare, auch das Licht erst in der Finsternis und das Gute erst im Zusammenhang mit dem Bösen recht erkennbar und verständlich werde. Die Idee, dass in der Welt kein Ding ohne seinen Gegensatz, seine »Widerwärtigkeit« existieren kann, ist der Ausgangspunkt seiner Lehre (vgl. Böhme, 1974). Diese Denkfigur, die später bei den Romantikern und bei Hegel als »Dialektik« bekannt wurde, wird in seiner späteren Schrift wie die »Beschreibung der Drey Principien göttliches Wesens« (1619) deutlich, nicht aber einfach darin, dass sich Gegensätze treffen und einen Prozess bilden, sondern in dem Gedanken, dass die Gegensätze innerhalb der zugleich als Einheit konzipierten Gottheit selbst liegen oder sich abspielen (vgl. Ferstl 2001). Im gleichen dialektischen Sinne sieht Böhme jedes geschaffene Ding der Welt. Nach seiner Grundvorstellung ist der Mensch im wesentlichen identisch mit dem großen Makrokosmos. So verglich Böhme den ganzen menschlichen Körper mit dem Makrokosmos:

„Das Inwendige oder Hohle im Leibe eines Menschen ist und bedeutet die Tiefe zwischen den Sternen und der Erde; der ganze Leib mit allem bedeutet Himmel und Erde und ist auch von Erde; das Blut bedeutet das Wasser [...]; oder Odem bedeutet die Luft [...]; die Blase, darinnen die Luft qualifiziert, bedeutet die Tiefe zwischen den Sternen und der Erde, darinnen Feuer, Luft und Wasser qualifiziert, und die Feuer, Luft und Wasser qualifizieren auch in der Blase, wie in der Tiefe über der Erde. Die Adern bedeuten die Kraftgänge der Sterne; denn die Sterne in ihrer Kraft herrschen in den Adern und treiben den Menschen in ihrer Gestalt. Das Eingeweide und die Därme bedeuten der Sterne Wirkung [...]. Das Herz

im Menschen bedeutet die Hitze oder das Element Feuer [...], denn die Hitze hat im Herzen ihren Ursprung im ganzen Leibe“ (Böhme 1974, 71ff.).

Diese kosmischen, organizistischen Vorstellungen der Renaissancephilosophen mit ihrer Analogie zwischen Makro- und Mikrokosmos bedeuten zusammenfassend: Die Welt ist in verschiedene Sphären unterteilt, und alle Dinge auf der Welt gehen aus einem einzigen hervor. Dieses Eine soll alles auf der Welt erschaffen haben und es durchströmen. Dieses Einzige nennen einige Philosophen Gott. Diese von Gott erschaffenen Dinge sind zwar anteilig göttlich, aber nicht auf einer Stufe mit Gott. Alle Dinge und deren Seelen werden im Universum von der Göttlichkeit durchströmt, sind miteinander verbunden und befinden sich in einem komplexen Gefüge von aufeinander wirkenden Kräften.

Der starke Einfluss der Mikrokosmos – Makrokosmos Analogie ist auch bei Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1717), besonders in seiner Monadologie (s. Kapitel 5.2.3.3), deutlich zu erkennen. Er hat in seiner Philosophie versucht, das Wissen seiner Zeit, z.B. in der Theologie, der Mathematik, der Physik, der Rechtswissenschaft, der Technik und der Sprachwissenschaft, zusammenzufassen, und damit die damaligen organizistischen Vorstellungen der Renaissancephilosophen, die „weitgehend an lebensweltlichen Erfahrungen, insbesondere an biologischen, genetischen Vorgängen orientiert waren und bei Übertragung dieser auf die Gesamtnatur entsprechend unscharf ausfielen“ (Gloy 1996, 37), begrifflich schärfer gefasst, intellektualisierter, rationaler und einheitlich begründeter zu fassen.

Bekanntlich gehörte Leibniz zu den Wegbereitern des neuzeitlichen mathematisch-naturwissenschaftlichen Denkens. Er begründete als Mathematiker die Infinitesimalrechnung und die systematische Differentialgeometrie und förderte die Kombinatorik. So ist zum Beispiel das von ihm erfundene binäre Zahlensystem (0 und 1)⁴⁰, das er auf die im chinesischen Buch der Wandlung (I Ging) bezeichnete binären Elemente Yin (0) und Yang (1) angewandt wissen wollte (s. Kapitel 5.2.1 u. 5.2.2), die Grundlage der heutigen Kybernetik und der Arbeit mit Taschenrechnern und Computern. Leibniz ist auch bekannt als erster europäischer Gelehrter, der sich ernsthaft mit der chinesischen Philosophie näher auseinandergesetzt hat. Seine im Jahre 1697 veröffentlichte *Novissima Sinica (Das Neueste von China)*, gilt als erste systematische Abhandlung über China, in der er »leitmotivisch« seinen Renaissance-Entwurf zusammenfasste (vgl. Merkel 1920). Wegen der Ähnlichkeit zwischen der Leibnizschen

⁴⁰ In einer Abhandlung für die Académie des Sciences in Paris entwirft Leibniz das nur auf 0 und 1 basierende binäre Zahlensystem, das heute als die mathematische Grundlegung der Computerrechnung gedeutet wird. Leibniz entdeckte, dass das gebräuchliche Zahlensystem, in dem alle Zahlen mit zehn Ziffern, 1 bis 9 und 0, dargestellt werden, auch in einen binären Zahlensystem mit den Ziffern 1 und 0 dargestellt werden kann. Er hat seine Entdeckung theologisch interpretiert, 1 und 0 nannte er »Gott« und »Nichts« und sah darin ein Symbol für die Vollkommenheit der von dem einen Gott geschaffenen Welt.

und der chinesischen Philosophie fragt man bis heute nach der Ideenquelle von Leibniz. Die Frage, ob Leibniz durch die chinesische Philosophie beeinflusst sei, ist für diese Arbeit nicht so wichtig, viel bedeutender ist die Tatsache, dass Leibniz einen Bezugspunkt für die Verbindung zwischen West und Ost schafft. Eine wichtige Ähnlichkeit zwischen beiden Philosophien liegt nach Needham (1984) im Organizismus. In seiner »Monadologie« wird dem Gedanken der All-Einheit eine rationale Deutung gegeben: In jeder Monade spiegelt sich das gesamte Universum wider (vgl. Leibniz 1966). Der Geist dieses Organizismus fließt über den deutschen Idealismus und die Romantik – höchstwahrscheinlich – in Adlers Gedankenwelt, in der der einzelne Mensch als Ganzheit erfasst wird, der Mensch als Teilganzes, das „in seiner richtigen Entwicklung nur dann weiterkommt, wenn es als Teil des (großen) Ganzen lebt und strebt“ (Adler 1973a, 171).

In diesem Sinne ist Leibniz' Philosophie für diese Arbeit die Verbindung zwischen Westen und Osten und vermittelt weiterhin die Begegnung der Individualpsychologie mit der ostasiatischen Ideenwelt.

5.2.3.3 *DIE ERLÄUTERUNG DES MENSCHENBILDS ALFRED ADLERS IN DER KOSMOLOGISCHEN DENKTRADITION VON LEIBNIZ*

In diesem Kapitel soll ein gemeinsamer Nenner bezüglich des Menschenbildes in der Individualpsychologie Adlers, der Monadologie von Leibniz und der ostasiatischen Philosophie gesucht werden. Zwischen diesen drei Ansätzen liegt nicht nur ein großer zeitlicher Abstand, sondern auch (besonders zwischen der Östlichen Philosophie und der Individualpsychologie) ein völlig unterschiedlicher kultureller und geistesgeschichtlicher Hintergrund, der fast unüberbrückbar erscheint. In Adlers Schriften befindet sich weder eine Darstellung noch irgendein Interesse an ostasiatischer Philosophie. Auch gibt es keinen Anhaltspunkt dafür, Adlers Menschenbild sei in irgendeiner Weise von der ostasiatischen Philosophie beeinflusst worden. Erst durch die Theorie von Leibniz gespiegelt, sieht man verschiedene Vergleichbarkeiten.

Eine Kurzcharakteristik von Leibniz' Monaden, die eng mit seiner Erkenntnistheorie verbunden ist, lässt verschiedene Anschlusspunkte der intersubjektiven Welt- und Menschenbeobachtungen der beiden Denkrichtungen anscheinen. Dabei soll besonders auf die Philosophie des Organismus von Leibniz aufmerksam gemacht werden, in der alle drei Richtungen Platz bezüglich ihrer Weltauffassung haben. Der Begriff »Organismus« ist hier natürlich nicht nur in biologischem Sinne gemeint, sondern als Charakterbestimmung des Universums, der Gesellschaft und der Seele (oder des Psychischen), die als ganzheitlich, hierarchisch gegliedert und zielgerichtet gekennzeichnet werden sollen.

Die Monadenlehre von Leibniz steht in der Denktradition der Analogie zwischen Mikro- und Makrokosmos, die wiederum ihren Ursprung in der Idee der Entelechie des Aristoteles, der beseelenden und formenden Kraft, hat. Für Leibniz sind Organismen Komplexe von Monaden, womit er meint, dass das Weltganze sich in unendlich viele Einheiten, sogenannte *Monaden*, gliedern ließe. Leibniz hat dazu die Monade in mehrfacher Hinsicht charakterisiert:

1. „durch Substantialität,
2. durch Simplität (Einfachheit),
3. als Einheit einer Vielheit,
4. durch Individualität,
5. durch Kraft und Streben (appetitus),
6. durch Perzeptivität (Intellektualität), des näheren Selbstbewusstsein und Selbstbeziehung,
7. als Repräsentation oder Spiegelung des Alls“ (Gloy 1996, 43)

- *Substantialität*

Nach Leibniz sind die Monaden „nichts anderes, als eine einfache Substanz, die als Element in das Zusammengesetzte eingeht. Sie ist »einfach«, d.h. sie hat keine Teile“ (Leibniz 1966, Monadologie §1). Obwohl Leibniz diese Definition nicht hinreichend erklärt hat, versteht man seit Aristoteles unter diesem Begriff der »unteilbaren Substanz« den eigentlichen Urgrund des Seienden, das selbständig seiende, tatfähige Wesen. Alle zusammengesetzten Dinge bestehen aus diesen einfachen Substanzen. Diese Substanz (Monade) entsteht und vergeht jedoch anders als das Zusammengesetzte. Das Zusammengesetzte entsteht und vergeht auf natürlichem Wege, das heißt, es setzt sich aus Teilen zusammen und zerfällt wieder in diese. Monaden können als wahre, letzte Teile jedoch nicht in Teile zerfallen (§ 4) oder sich aus Teilen zusammensetzen (§ 5) und weder Ausdehnung, noch Gestalt oder irgendeine andere Möglichkeit der Teilbarkeit besitzen (§ 3).

- *Einfachheit*

Da „die Monaden [...] keine Fenster (haben), durch die etwas hinein- oder heraustreten könnte“ (§ 7), können sie weder eine Substanz noch eine Bestimmung von außen in sich aufnehmen. Dadurch kann auch niemand Monaden von außen verändern. Weil ja äußerliche Dinge auf das Innere einer Monade keinen Einfluss haben können (§ 11), entsteht die Veränderung der Monaden nur aus einem inneren Prinzip heraus. Aus diesem inneren Prinzip entstehen Veränderungen der Monaden, werden Monaden erst im Vergleich zu anderen Monaden unterschiedlich bestimmt. Quantitativ unterscheiden sich Monaden nicht voneinander, denn es sind alles einfache Substanzen und dem Prinzip nach gleich. Die Möglichkeit der Unterscheidung bietet sich nur auf der Ebene der Qualitäten einer Monade.

- Individualität und Einheit einer Vielheit

Monaden müssen damit eine bestimmten Qualitäten besitzen, wodurch sie von einander unterschieden werden können (§ 8). Der Unterschied in Qualität oder Eigenschaften einer jeden Monade, die sich qualitativ kontinuierlich verändert, geht nach Leibniz aus der Vielheit in der Einheit hervor (§ 13), und folglich müssen eine Vielzahl von Beschaffenheiten und Beziehungen in einer Monade vorhanden sein (§ 13). „In dem Maße, in dem Leibniz die Vielheit der äußeren Welt ausschließt, implantiert er eine Welt in die Monade. Die Monade ist so wenig ein absolutes Minimum, dass sie vielmehr umgekehrt ein absolutes Maximum an interner Fülle darstellt“ (Gloy 1996, 49):

„Wie eine und dieselbe Stadt, von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfältigt erscheint, so gibt es vermöge der unendlichen Vielheit der einfachen Substanzen gleichsam ebenso viele verschiedene Welten, die indes nichts anderes sind, als – gemäß den verschiedenen Gesichtspunkten jeder Monade – perspektivische Ansichten einer einzigen“ (Leibniz, *Monadologie* §57).

Im obigen Sinne gibt es keine zwei gleichen Monaden (§9). Jede Monade spiegelt das Universum auf einmalige, unverwechselbare und unvergleichliche Weise. Monaden sind Individuen, deren „Bestimmungen erst im Vergleich mit anderen Monaden – also unter Voraussetzung einer Vielheit derselben – und in Absetzung von ihnen verständlich werden“ (Gloy 1996, 50). Diese Individualität erklärt sich nach Leibniz aus dem jeweiligen, einmaligen metaphysischen Standpunkt⁴¹ in bezug auf das Universum.

- Kraft und Streben

Da eine Monade keine Teile hat, kann man sie auch nicht als Materie betrachten. Sie ist ein geistiges Wesen, dessen Charakter vor allem durch Aktivität bestimmt wird (§15). Das bedeutet, eine Monade ist keine tote Materie, sondern etwas höchst Lebendiges, Tätiges, Wirkendes. Das Wesen dieses dynamischen, metaphysischen Punktes wurde von Leibniz als Kraft bezeichnet. Die Monade ist also nichts anderes als Kraft, das immanente Prinzip der Substanz. „Da der Kraftbegriff ein Relationsbegriff ist, [...] der das Streben von einem Anfangs- zu einem Endpunkt bezeichnet, lässt er sich durch Intentionalität, durch Gerichtetsein auf ein Ziel hin charakterisieren“ (Gloy 1996, 51). Leibniz setzt mit Monade den aristotelischen Begriff »Entelechi« gleich, der als Fähigkeit, sich nach der ursprünglichen angelegten Form zu entwickeln, oder als eine zielstrebige Kraft eines Organismus, der seine Entwicklung lenkt, gekennzeichnet wurde:

„Man könnte allen einfachen Substanzen oder geschaffenen Monaden den Namen Entelechien geben; denn sie tragen alle eine bestimmte Vollkommenheit in sich; sie haben

⁴¹ Darüber schreibt Leibniz in seinem Buch, »Kleine Schriften zur Metaphysik«:
„Es gibt nur substantielle Atome, das heißt die wirklichen und den von Teilen vollkommen entblößten Einheiten, die die Quellen der Tätigkeiten und die ersten absoluten Prinzipien der Zusammensetzung der Dinge und gleichsam die letzten Elemente der Analyse der substantiellen Dinge sind. Man könnte sie metaphysische Punkte nennen“ (Leibniz 1965, 215).

eine Art Selbstgenügsamkeit, die sie zum Quell ihrer inneren Tätigkeiten und sozusagen zu unkörperlichen Automaten macht“ (§18).

An einer anderen Stelle schrieb er, dass „der Begriff der Entelechie nicht ganz zu verwerfen ist und daß sie, da sie bleibend ist, nicht nur eine einfache wirkliche Fähigkeit in sich trägt, sondern auch das, was man Kraft, Bestreben, conatus nennen kann, aus der die Tätigkeit selbst erfolgen muß, wenn nichts sie hindert“ (Leibniz 1985a, 335, §87). „Die Tätigkeit des inneren Prinzips [...] kann (also) als Streben bezeichnet werden“ (§15). In diesem Sinne ist die Monade ein dynamisches und teleologisches Kraftzentrum (être capable d'action) seelischer Art. Anders ausgedrückt, die Monade besteht aus psychischer Energie.

- Perzeptivität

Unter der seelischen Tätigkeit der Monade verstand Leibniz neben dem Streben (appetitus) auch die Perzeption (perceptio). Die Perzeption ist das Vermögen der Vorstellung, während das Streben der Wille der Monade ist, von einer Perzeption zur anderen überzugehen. Da die Monade diese vorstellende Kraft besitzt, repräsentiert jede Monade jede andere und somit alle. Monade als Perzeption ist somit ein Spiegel, der das Universum wiedergibt. Diese Perzeption unterscheidet sich nach Leibniz von der Apperzeption (§14).

Die Perzeption ist zwar als Empfindung zu verstehen, als erste Stufe der Erkenntnis und die Apperzeption als Selbstbewusstsein, bewusstes Erfassen von Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Denkinhalten oder als reflexive Erkenntnis des inneren Zustands. Die Perzeption ist „Wissen von etwas“ und die Apperzeption „Wissen von sich“ (Gloy 1996, 51). „Der Prototyp für die Perzeptivität der Monade ist die Apperzeption, die Vorstellung der Vorstellung, das, was wir Selbstbewusstsein nennen“ (ebd.). Die Monade, die dem Zustand der Apperzeption (des Selbstbewusstseins) erreicht, nannte Leibniz Geist. Der Geist (Apperzeption) lässt sich von der Seele oder vom einfachen Gedächtnis (Perzeption) unterscheiden. Der Geist ist nichts anderes als die vernünftige Seele (§25). Der Mensch, der Geist besitzt, unterscheidet sich in diesem Punkt von den Tieren. Tiere sind zwar in der Lage, sich an Vorkommnisse in ihrem Leben zu erinnern – Leibniz bringt an dieser Stelle das Beispiel eines Hundes, der wegläuft, wenn er den Stock sieht, mit dem er geschlagen wurde (§25). Tiere haben zwar ein Gedächtnis aber noch lange keine Vernunft (§ 25). Der Mensch ist in der Lage, vernünftig zu handeln. Er ist in der Lage, über sein Ich, sein Handeln nachzudenken, es zu reflektieren und dadurch vernünftige Entscheidungen zu treffen.

- Spiegelung des Alls

Der Mensch als Monade, die keine Fenster hat und sich damit als selbständige und selbstorganisierende Entität darstellt, repräsentiert die anderen und das ganze Universum in ihrer besonderen Weise. Sowie jede Substanz ist er „wie eine Welt für sich, gleichsam

ein Spiegel Gottes oder vielmehr des gesamten Universums, das (er) nach (seiner) Weise und Eigentümlichkeit ausdrückt, sowie etwa eine und dieselbe Stadt je nach den verschiedenen Standorten, die der Betrachter wählt, sich verschiedenartig darstellt. Auf diese Weise wird das Universum gewissermaßen so viele Male vervielfältigt, als es Substanzen gibt, und ebenso mehrt sich der Ruhm Gottes im selben Maße, als es eine Vielheit von einander ganz verschiedener Darstellungen seines Werkes gibt“ (Leibniz 1966, Metaphysische Abhandlung §9). Diese Spiegelung der Welt ist als Repräsentation nicht auf die Gegenwart beschränkt, sondern umfasst alle vergangenen und virtuell auch alle zukünftigen Zustände des Universums (vgl. ebd.).

Kurz lässt sich Leibniz' Monadenlehre wie folgt zusammenfassen:

- Eine Monade wird als *unteilbare seelische Einheit* gedacht.
- Eine Monade wird durch ihren *zielstrebigsten Dynamismus* bestimmt. Da sich Monaden nur hinsichtlich ihrer inneren Zustände, der Perzeptionen unterscheiden, beruht sie auf einem inneren Streben, das die Monade von Perzeption zu Perzeption nach einem inneren Prinzip gesetzmäßig fortschreiten lässt. Deshalb spricht Leibniz von Monaden auch als von Entelechien.
- Die Monade ist *von außen geschlossen (fensterlos)*. Da eine äußere Ursache keinen Einfluss auf ihr inneres haben kann, erstellt sie die Welt in eigener Weise und entwickelt sich selbstregulierend.
- Die Monade *schließt Beziehungen in sich* (Monadologie §56), in jeder möglichen Welt steht alles miteinander in Verbindung (§51): Dabei darf „die wechselseitige Verknüpfung oder Anpassung aller geschaffener Dinge“ (§56) keinesfalls als kausale Ein- oder Wechselwirkung verstanden werden, sondern eines „idealen Einfluss einer Monade auf eine andere“ (§51).

Eine ganz ähnliche Weltsicht oder ein Menschenbild ist in der Individualpsychologie zu finden. An dieser Stelle sei an das Kapitel 4.1 »Grundlagen und Menschenbild der Individualpsychologie Alfred Adlers« erinnert, in dem das Menschenbild Adlers in kleinen Abschnitten zusammengefasst wurde: Der Mensch als unteilbare Einheit (4.1.1), als zielgerichteter Organismus in fortdauernder Bewegung und Veränderung (4.1.2) und als selbst regulierendes System (4.1.3).

Zu den von Adler am meisten zitierten Philosophen gehört Leibniz m.E. sicherlich nicht. Aber Adler zitiert oft die Philosophien des deutschen Idealismus und der Romantik, die von Leibniz stark beeinflusst waren. Zu ihnen zählen z.B. Kant, Hegel, Vaihinger, Dilthey, Nietzsche, Bergson und dazu spätere Philosophen wie Sartre und Heidegger usw. So haben in mehrfacher Hinsicht Darstellungen Leibniz in der Individualpsychologie, besonders im Kerngedanken von Adlers Persönlichkeitstheorie ihren Niederschlag gefunden, nämlich dem „Konzept eines einheitlichen, zielgerichteten, schöpferischen

Individuums, welches im gesunden Zustand in einer positiven, konstruktiven, ethischen Beziehung zu seinen Mitmenschen steht“:

- a) *Der Mensch als unteilbare Einheit*: Sowie das Charakteristikum der Unteilbarkeit der Monade bei Leibniz von entscheidender Bedeutung ist, wird in der Individualpsychologie der Mensch als unteilbare Einheit, nämlich als »Individuum« begriffen, wobei alle seine Lebensäußerungen, nämlich Denken, Fühlen und Handeln in einem funktionalen Zusammenhang stehen.
- b) *Der Mensch ist fähig selbst zu bestimmen und selbst zu regulieren*: Die Seele des Menschen (= die Monade = eine Fähigkeit der Vorstellung) bei Leibniz ist sehr autonom, völlig unabhängig von außen und repräsentiert damit in eigener Weise die ganze Welt. Sie steht zwar ständig in der Beziehungen mit anderen, konstruiert jedoch diese Beziehungswirklichkeit völlig subjektiv. „Es ist wohl richtig, daß man ein Subjekt eine individuelle Substanz nennt, wenn mehrere Prädikate ein- und demselben Subjekt zukommen und wenn dieses Subjekt selbst keinem anderen Subjekt zukommt“ (Leibniz 1985b, 19, §8).

Diese Selbstbestimmungs- und Selbstregulierungsfähigkeit der menschlichen Seele sind das charakteristische Prinzip der Lebensstilgestaltung bei Adler, die wir bereits im Kapitel 4.2.3 ausführlich betrachtet haben. „Jedes Individuum repräsentiert gleichermaßen die Einheit und Ganzheit der Persönlichkeit wie die individuelle Ausformung dieser Einheit. Das Individuum ist mithin sowohl Bild wie Künstler. Es ist Künstler seiner eigenen Persönlichkeit“ (Adler 1976, 7). Das Individuum ist also ein Gestalter seines Lebensstils. Er ist weder durch seine Erbanlagen, noch durch frühkindliche Umwelteinflüsse kausal determiniert, sondern es gestaltet mit individueller schöpferischer Kraft aktiv seinen Lebensstil. „Jedes Individuum stellt gleichzeitig eine einheitliche Persönlichkeit und die individuelle Gestaltung dieser geschlossenen Einheit dar“ (Hellgardt 1982, 49).

- c) *Schöpferische Kraft als Gestaltungsfähigkeit der Persönlichkeit*: Nach Leibniz ist die Monade kein totes, sondern „ein der Tätigkeit fähiges Wesen“ (Leibniz 1966, 423). Weil die Monade unteilbar ist, ist sie für ihn keine Materie. Die Monade ist somit eine geistige Kraft. So setzte – wie oben gesagt – Leibniz die Entelechie in aristotelischen Sinne mit der Seele gleich. Die Kraft ist für ihn wesentliche Eigenschaft und immanentes Prinzip der Substanz.

Das Seelenleben durch Tätigkeit, Bewegung und Kraft zu bestimmen, ist im individualpsychologischen Konzept in der schöpferischen Kraft zu finden. „Es ist die gleiche psychische Kraft, die in der Wahrnehmung, Vorstellung, Erinnerung und Halluzination eine schöpferisch aufbauende Tätigkeit gestattet“ (Adler 1974a, 68f.). Die schöpferische Kraft in individualpsychologischem Sinne ist diejenige Kraft, „die sich in dem Verlangen nach Entwicklung, Anstrengung und Leistung

zum Ausdruck bringt“ (Adler 1978, 13). An gleicher Stelle hat Adler erwähnt, dass die Geschichte der Individualpsychologie als Wissenschaft eine Entwicklungsgeschichte des Verstehens der „geheimnisvolle(n) schöpferische(n) Lebenskraft“ (ebd.) ist.

- d) *Alles Seelenleben ist zielgerichtet*: Die Kraft, die die Monade oder das Seelenleben zur Tätigkeit, Bewegung oder Veränderung und darüber hinaus zum Fortschritt bringt, ist zielgerichtet. Jede Monade, die das Universum auf eine andere Art und Weise darstellt, ist von einander unterschieden. „Dann es gibt niemals in der Natur zwei Wesen (Monaden), die vollkommen identisch wären und in denen sich nicht ein innerlicher oder auf eine innerliche Bestimmung gegründeter Unterschied aufzeigen ließe“ (Leibniz 1966, Monadologie §9). Diese Verschiedenheiten der Monaden werden nicht nur durch verschiedene Gesichtspunkte, sondern auch durch die Grade der Deutlichkeit der Perzeptionen bestimmt (vgl. ebd., §60). Das Universum ist ein Stufenreich von Monaden. Die Monaden wollen jedoch nicht dieselben bleiben. Jede Monade will stets von einer Vorstellung zu einer anderen übergehen. „Der Übergang von einem Zustand zum anderen ist dadurch bedingt, daß die vollendete Zuständlichkeit zwar angestrebt, aber nie erreicht wird. So bleibt stets ein »Streben« (appetition), womit Leibniz die transitorische Verfassung der Monade, den gerichteten Übergang von einem Zustand zum anderen, den Fortschritt, beschreibt“ (Gloy 1996, 51). Das Gerichtetsein auf ein Ziel hin, z.B. von einer niedrigen Stufe zu einer höheren, ist das innere Tätigkeitsprinzip, das alles hat.

Adler bezeichnete die schöpferische Kraft, „die in jedem Lebewesen verankert ist“ (Adler 1973a, 162) auch als zielgerichtet. „Sie kommt zum Ausdruck in dem Verfolgen eines Zieles, und in dieses Streben wird jede körperliche und psychische Regung eingespannt“ (Adler 1929d; 1978b, 13). Alles Leben ist in individualpsychologischem Sinne Bewegung, Mobilität und auf Wachstum sowie freie Entfaltung ausgerichtet. Die Persönlichkeitsdynamik wird somit durch eine Vielzahl subjektiver Ziele, Ideale und Werte mitbestimmt.

Sowohl bei Leibniz als auch bei Adler wird der Mensch als ein aktiver, informationsverarbeitender Organismus mit zielgerichteter, selbstgesteuerter Handlung aufgefasst. Wie die Monade – im Leibnizschen Sinn – als ein Mikrokosmos den Makrokosmos bildet und die ganze Welt darstellt, bildet und spiegelt auch das Individuum in individualpsychologischem Sinne alle Beziehungen mit anderen und schließlich die Gemeinschaft. Anders ausgedrückt, ist jede Monade ein lebendiger, der inneren Tätigkeit fähiger Spiegel, der das Universum von seinem Gesichtspunkt aus darstellt und repräsentiert und ebenso eingerichtet ist wie das Universum selbst (vgl. Leibniz 1982, Vernunftprinzipien §3). In diesem Sinne ist jedes Einzelding in der Welt

wiederum eine kleine Welt. Der Begriff der Welt wird nicht nur als Totalität einer unendlichen Vielheit von Einzelnen gedacht, sondern als eine letzte Universalität, die alle Einzelheiten in sich einschließt. Dadurch erweist sich die Welt nicht als eine zufällige Summe von beliebigen Gliedern, sondern als ein notwendiges Gefüge, das selbst wieder als substantielle Einheit, als monadische Struktur angesprochen werden darf (vgl. Holz, 1958, 34). Im individualpsychologischen Verständnis ist der Mensch ebenso ein ungeteiltes Ganzes und ein einheitliches Wesen, dessen innere und äußere Lebenszusammenhänge unteilbar miteinander und in größeren Zusammenhängen verbunden ist. Als Individualität ist der Mensch primär durch Teilhabe und Teilnahme am anderen bestimmt, wird somit als organismisches System nur in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt fassbar. Sowie Leibniz in seiner Theorie den Makrokosmos (Weltall) als das, was alles Existierende in sich enthält, und den Mikrokosmos (Monade) als auf innerer Tätigkeit beruhende Vorstellung, bezeichnet, akzentuiert die Individualpsychologie „einerseits die Einmaligkeit der Individualität, ihre Einheit, die inneren Strukturzusammenhänge des Ganzen der Persönlichkeit, andererseits aber betont sie gleichermaßen die Bedeutung der überindividuellen Zusammenhänge, in denen der Mensch lebt – die familiären, sozialen, historischen, kulturellen, natürlichen und kosmischen Zusammenhänge und Bezüge, auf die er angewiesen ist“ (Hellgart 1982, 45). Für das Verständnis beider Lehren sind die „inneren und äußeren Lebenszusammenhänge im Erleben der Individualität miteinander verbunden“ (ebd.).

Böhringer (1985) sucht die geistige Quelle der Individualpsychologie ebenso in der Monadologie. Geistesgeschichtlich gehöre die Individualpsychologie zu den verkappten Monadologien, den personalistischen Philosophien: „Geht man den Quellen des Namens Individualpsychologie nach, dann erscheint Adlers Psychologie im Horizont der Zellenlehre (von Rudolf Virchow), diese wiederum erweist sich als eine empirische, naturwissenschaftliche Wendung der Monadologie, deren Ursprünge Mahnke über die frühneuzeitlichen theosophischen Mikro-Makrokosmos-Spekulationen zum Neuplatonismus und schließlich bis hin zur Frühantike zurückverfolgt hat“ (ebd., 100).

Virchow, der die Zelle zum Ausgangspunkt einer neuen Konzeptionen des Organismus zu machte, spielt in der Verbindung der Individualpsychologie mit dem Vitalismus eine zentrale Rolle, da Adler ihn mit seiner auf einem humanistischen Menschenbild basierenden Sozialmedizin zum Vorbild nahm. Virchows Zellulärpathologie basiert auf der Auffassung des Organismus, wonach dessen einzelnen Teile eine gesellschaftliche Einheit bilden. Der lebende Organismus wird als eine „Art von gesellschaftlicher Einrichtung, einer Einrichtung sozialer Art, wo eine Masse von einzelnen Existenzen aufeinander eingerichtet ist, aber so, dass jedes Element für sich eine besondere Tätigkeit von anderen Teilen her empfängt, doch die eigentliche Leistung von sich aus gehen lässt“ (Virchow 1858, 12) beschrieben. Alle Lebewesen sind nach Virchow aus

Zellen und ihren Produkten aufgebaut, alle Zellen stimmen in den Grundzügen ihres Aufbaus überein; die Leistungen der Lebewesen sind letztlich die Leistungen der Zellen. Der Organismus ist in diesem Sinne „eine Gesellschaft lebender Zellen, ein kleiner Staat, wohl eingerichtet, mit allem Zubehör von Ober- und Unterbeamten, von Dienern und Herren, grossen und kleinen“ (ebd., 1862, 55).

Dieses Bild des Organismus als einer gleichermaßen rollen- oder arbeitsteiligen Einheit setzte die Zelle mit einem liberalen Individuum gleich: „Die Zelle ist so gut der eigentliche Bürger, der berechnigte Repräsentant der Einzel-Existenz, wie jeder von uns beansprucht, es in der menschlichen Gesellschaft, in dem Staate, wie er eben konstituiert ist, zu sein“ (ebd. 1879, 99). Virchow interpretierte den Organismus somit als freien Staat gleichberechtigter, wenn auch nicht gleichbegabter Einzelwesen, der zusammenhält, weil die Einzelnen auf einander angewiesen sind. In diesem Sinne werden auch Gesellschaft und Familie als ein Organismus bezeichnet, denn „er besteht aus lebenden Gliedern gleicher Abstammung“ (ebd., 1862, 56).

Diese wechselseitigen Übertragungen von Bedeutungen zwischen Biologie und Gesellschaftslehre bilden ein zentrales metaphorisches Feld in Virchows Zellulärpathologie, das die Begriffe »Zelle«, »Individuum« und »Gemeinschaft« umfasst. Mit diesen biologisch-sozialen Metaphern und Analogien wird das menschliche Individuum als eine Gemeinschaft von Zellen, die Gesellschaft als eine Gemeinschaft von Individuen verstanden. Die Zellen bauen den lebenden Organismus auf, und das Individuum die Gemeinschaft.

Diese Analogien zwischen Zellen und Organismus bzw. Individuum und Gemeinschaft ähneln sehr der Analogie zwischen Monade und Weltganzen in Leibniz' Monadologie, wo die Monaden im Weltganzen auf offensichtliche Weise zusammenwirken und das harmonische Ganze der Welt bilden (s. oben). Diese spekulative Analogie des Mikro- und Makrokosmos weist auf die Ursprünge der Zelltheorie in der Monadologie hin. Insofern ist die Auffassung von Böhringer (1985) stimmig, wenn er die Spur der Individualpsychologie über den Horizont der Virchowschen Zellenlehre hinaus verfolgte und dabei auf Leibniz Monadologie stieß: „Die Entelechie und Gemeinschaft der Monaden in Leibniz Monadologie taucht bei Virchow als ‚gemeinsamer Zweck und Plan‘ der Zellen und Zellteile und bei Adler schließlich als »Lebensplan« des einzelnen auf, der in die Gemeinschaft aller integriert werden muß“ (Böhringer 1985, 100). Monade, Zelle und Individuum sind hier der Mikrokosmos und Weltganzen, Organismus und Gemeinschaft der Makrokosmos.

Wie wir in Kapitel 5.2.3.1 betrachtet haben, findet sich die Lehre der Analogie zwischen Makro- und Mikrokosmos in der chinesischen Philosophie seit dem Altertum. Sowie die Monade bei Leibniz das gesamte Universum ausdrückten, wurde im chinesischen Altertum der Mensch als ein Abbild des Kosmos betrachtet. Als Mikrokosmos enthält das

menschliche Wesen alles, was im Makrokosmos vorhanden ist: Jeder Körperteil drückt jeweils einen Teil des Universums aus (z.B., der Kopf entspricht dem Himmel, die Füße der Erde, die vier Gliedmaßen den vier Jahreszeiten usw.). Der menschliche Körper bildet somit eine Gemeinschaft derjenigen Körperteilen, die in wechselseitigen Relationen stehen. Sowie auch die Monaden – bei Leibniz – alles Zusammengesetzte und darüber hinaus den gesamten Kosmos aufbauen, wird der Mensch in der chinesischen Philosophie als ein Teilganzes in die Natur integriert.

Die Individualpsychologie legt den Grundstein zu ihrer Theorie auf diese monadologische Mikro- und Makrokosmosvorstellung. Wie Adler in seiner Theorie der Organminderwertigkeit zeigte, ist der Organismus „eine Solidargemeinschaft seiner Teile, die kompensierend einem schwächlichen Organ zur Hilfe kommt. Den organischen Mikrokosmos verwandelt Adler individualpsychologisch in den lebensweltlichen Makrokosmos. Das menschliche Individuum, als Organismus die Gemeinschaft seiner Teile, ist selbst Teil der menschlichen Gemeinschaft, mit einem Gemeinschaftsgefühl begabt, sich als Teil eines Ganzen zu fühlen“ (Böhringer 1985, 21).

Sowohl in der chinesischen Philosophie als auch bei Leibniz' Monadologie oder in der Individualpsychologie Adlers ist der Makrokosmos eine Organisation des Ganzen aus Teilen, deren Teile wiederum organisierte Ganzheiten sind. Auf jeder Ebene ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile, besitzt es eine ganz eigene Integrität. Dies gilt auch für jeden individuellen Organismus.

5.2.4 Das Weltordnungsprinzip »Tao« im Vergleich mit der »Prästabilisierten Harmonie« und dem »Gemeinschaftsgefühl«

Auf die Frage »was wäre das Ordnungsprinzip für dieses organische Ganze?« findet man sowohl in der westlichen Philosophie (z.B. Leibniz) als auch in der chinesischen Weisheit oder der Individualpsychologie Adlers eine Antwort.

Die Frage, warum die Monaden in einer Gemeinschaft zusammenwirken, obwohl sie keine Fenster nach außen haben und sich demzufolge nicht gegenseitig beeinflussen können, und wieso sie das harmonische Ganze der Welt bilden, obwohl jede für sich und aus sich existiert, beantwortet Leibniz mit der »Prästabilisierten Harmonie«. Die Harmonie war von vornherein festgelegt: Gott hat zu Beginn der Welt die Monaden, die aus der Urmonade Gott hervorgegangen sind, so geschaffen, dass sie, wenn jede einzelne nur ihren eigenen Gesetzen folgt, alle so zusammenwirken, als ob sie eine Wirkung aufeinander hätten. Das Gesetz der prästabilierten Harmonie bedeutet somit „das eine Zusammenstimmung, ein Miteinander-Bestehen (Kompossibilität) und Zusammenwirken von Entitäten [...], die absolut nichts miteinander zu tun haben“ (Gloy 1996, 60). Leibniz Grundgedanke besteht darin, „daß das Ganze ein System aus Monaden ist, deren jede eine bestimmte Stelle innerhalb des Systems einnimmt“ (ebd., 63). Der Aufbau und die

Funktion des Ganzen, nämlich die Funktion des Systems, ist nur durch dieses Gesetz der prästabilierten Harmonie möglich. Die Idee des Organismus hat Leibniz in der Monadologie wie folgt formuliert:

„Jedes Stück Materie kann als ein Garten voller Pflanzen oder ein Teich voller Fische aufgefasst werden. Aber jeder Zweig der Pflanze, jedes Glied des Tieres, jeder Tropfen seiner Feuchtigkeit ist wiederum ein derartiger Garten oder ein derartiger Teich (§67).“

„Und wenngleich die Erde und die Luft zwischen den Pflanzen des Gartens und das Wasser zwischen den Fischen des Teiches weder Pflanze noch Fisch ist, so enthalten sie doch immer wieder solche, in den meisten Fällen jedoch von einer für uns unmerklichen Feinheit“ (§68).

Aus dieser Annahme zieht Leibniz die Konsequenz, dass es im Universum nichts Ödes, nichts Unfruchtbares, nichts Totes gibt (vgl. §69). Leibniz versteht die Natur als lebendige Ganzheit, in der die prästabilierte Harmonie zwischen individueller Monade und monadischem Universum herrscht. Der Mensch als Individuum ist in dieser Ganzheit anschauend und wirkend mit eingebunden. Die Freiheit des Menschen kann daher niemals eine gegen die Natur sein, sondern kann sich nur in der vernünftigen Einordnung in die Natur bewähren.

Während Leibniz das Weltordnungsprinzip mit dem Prinzip der »prästabilierten Harmonie« erklärte, nannten die alten Chinesen es »Tao«. Das chinesische Wort »Tao« (Weg) ist ein Begriff, dessen Bedeutung von Methode, Lehre, rechtem Weg bis zum kosmischen sowie ethisch-politischen Ordnungsgesetz reichen kann. Tao ist das universale Gesetz oder Prinzip und zugleich die Wirkkraft, von der ein regulierender Einfluss ausgeht und die mit einem alles beherrschenden Organisations- und Ordnungsprinzip identisch ist:

„Es (Tao) erschafft die Wesen nicht, sondern es bewirkt, daß sie so werden, wie sie sind. Es reguliert den Rhythmus der Dinge. Jede Gegebenheit wird durch ihre Position innerhalb des Raum-Zeit-Gefüges definiert: das Tao ist jeder Gegebenheit immanent: es ist der Rhythmus des Raum-Zeit-Gefüges“ (Granet 1985, 228).

Wir haben oben bereits ausführlich dargestellt, dass die alten Chinesen das Universum als ein großes Lebewesen betrachten, das aus vielen kleinen Lebewesen besteht. Diese kleinen aufeinander angewiesenen Organismen machen wiederum das Universum aus. Jedes Einzelne ist in diesem Sinne ein Glied einer Gemeinschaft, die auf kommunikative Beziehungen untereinander angewiesen ist. Die Existenz des einzelnen hängt somit von der Gesamtheit des Weltorganismus ab. Die alten Chinesen hatten schon sehr früh diese große Ordnung der Natur beobachtet, die Leibniz m.E. später als prästabilierte Harmonie benannt hat.

Die folgenden Äußerungen über »Tao« und »Prästabilierte Harmonie« bieten uns einen Vergleichspunkt und verdeutlichen die Ähnlichkeiten der beiden Lehre.

Das Tao wurde von Laotse folgendermaßen erklärt:

„Es gibt ein Ding, das ist unterschiedlos vollendet. Bevor der Himmel und die Erde waren, ist es schon da, so still, so einsam. Allein steht es und ändert sich nicht. Im Kreis läuft es und gefährdet sich nicht. Man kann es nennen die Mutter der Welt. Ich weiß nicht seinen Namen. Ich bezeichne es als das Tao“ (Laotse 1978, 25).

Das Tao ist für Laotse „kein begrenzter Weg oder eine bestimmte Methode“ (Cooper 1977, 9), sondern ein selbständiges und urewiges Weltprinzip außerhalb der Natur. Es ist „die transzendente Erste Ursache, die uranfängliche Einheit, das Unbeschreibliche, das zeitlose, allesdurchdringende Prinzip des Universums“ (ebd.). So hat auch De Groot das Tao als Daseinsäußerung des Universums dargestellt:

„Tao heißt in diesem Sinne die ganze planmäßige Anlage und Daseinsäußerung des Universums, sein Leben und Wirken, die Gesamtheit aller seiner regelmäßig wiederkehrenden Erscheinungen, kurz die Natur, den Gang des Alls, die natürliche Weltordnung. Im engeren Sinne bedeutet Tao hauptsächlich den regelmäßig wiederkehrenden Umlauf der Jahreszeiten in seinem ewigen Wechsel von Werden und Vergehen, Wachstum und Absterben; es deckt sich demnach mit dem Begriff der schöpferischen und zerstörenden Zeit“ (Groot 1918, 5).

Die Existenz einer großen natürlichen Weltordnung, die Beherrschung der Harmonie und Übereinstimmung im Universums, die im Voraus und vom Anfang der Welt an existiert und sich innerhalb der Welt nur noch auswirkt, erkannte auch Leibniz:

„So bleibt nur meine Hypothese, das heißt der Weg der prästabilierten Harmonie, die durch ein vorgreifendes göttliches Kunststück geschaffen wurde, das jede dieser Substanzen von Anfang an so geschaffen hat, daß sie, indem sie nur ihren eigenen Gesetzen folgt, die sie mit ihrem Sein empfangen hat, dennoch mit der anderen übereinstimmt, ganz so als gäbe es einen wechselseitigen Einfluß oder als hätte Gott über seine allgemeine Mitwirkung hinaus immer die Hand im Spiel“ (Leibniz 1965, 241).

Natürlich gibt es einen großen Unterschied zwischen beiden Lehren, besonders in der Auffassung des Schöpfungssubjektes. Bei Leibniz kommt alles von Gott. Jede Monade oder jedes Individuum ist ohne Gott absolut unfähig, sich aufeinander zu beziehen, mit anderen mitzuwirken und sich gegenseitig zu beeinflussen. „Alles, was in irgend einer Substanz vor sich geht, ist lediglich eine Folge des ersten Zustandes, den Gott ihr bei ihrer Schöpfung verliehen hat“ (Leibniz 1966, 216). So unterstützt Leibniz die biblische Schöpfungsgeschichte, wonach die uranfängliche Ursache in Gott liegt. Im Gegensatz dazu ist Tao kein persönlicher Gott im westlichen Sinne. Es ist zwar die erste Ursache für Himmel, Erde, Sonne, Mond und alle Dinge, ein Wesen, das alle Dinge schafft, selbst jedoch unerschaffen ist; das alle Dinge entwickelt, selbst aber unberührt von Entwicklung ist (vgl. Cooper 1977, 10). In der alten chinesischen Denktradition „gibt es keinen Schöpfer. Das Wirken oder die Bewegung des Tao bringt Anlass der „Schöpfung durch die Wechselwirkung des Yin-Yang-Prinzips hervor“ (ebd.) und aus diesen beiden Prinzipien entstehen die »zehntausend Dinge« (s. Kapitel 5.2.1). In diesem Sinne ist das Tao eine Wirkung oder eine Kraft, in der dynamische, vitale Macht mit allen

Möglichkeiten innewohnt. Die Vorstellung eines Gottes spielt in der chinesischen Philosophie keine Rolle, weshalb sich die chinesische Sittenlehre nicht auf göttlichen Sanktionen gründet (vgl. Granet 1963, 319f.). Man könnte sie eher als Evolutionstheorie klassifizieren denn als göttliche Schöpfung. Aber die Debatte, ob es Schöpfung oder Evolution sei, ist für diese Arbeit eher uninteressant.

Viel wichtiger ist das Lebensphänomen oder Funktionssystem des organischen Weltganzen, in dem die »prästabilisierte Harmonie« oder das »Tao« das Ordnungsprinzip ist. Obwohl jede einzelne Monade die ganze Welt in sich repräsentiert, ist sie doch in Einklang mit der Gesamtheit aller anderen Monaden. Sie geht zwar ihren eigenen Gang, aber dieser harmoniert mit dem Verlauf der anderen Monaden. Diese Harmonie ermöglicht also „die Kommunikation der Substanzen untereinander“ (Belaval 1974, 1002). Harmonie ist ebenfalls die Grundlage der Tao. Sowie der Begriff Harmonie ursprünglich die Bedeutung der „Verbindung durch Ineinandergreifen (Verzahnung) und infolgedessen Ausgleichung eines Ganzen, Einheit in der Mannigfaltigkeit eines Ganzen“ (ebd., 1001) enthält, steht im Tao die Harmonie zwischen den Gegensätzen Yin und Yang. Die durch die beiden polaren Kräfte entstandenen »zehntausend Dinge« sind keine isolierten Entitäten. Alles, Seele und Leib, Weiblich und Männlich, Mineralien und Pflanzen, Tiere und Menschen sind Manifestationen des »Tao« im chinesischen Sinne und der »prästabilisierten Harmonie« im leibnizschen Sinne. Die beide Ordnungsprinzipien sind somit völlig übereinstimmend in dem Sinne, dass alle Dinge in der Welt miteinander in Beziehung stehen, und dass alle Dinge harmonisch aufeinander einwirken können.

Was hier noch zu erwähnen ist, ist das soziale Ordnungsprinzip: Das Gemeinschaftsgefühl bei Adler. Sowohl bei Leibniz als auch in der chinesischen Philosophie ist der Kosmos eine Gemeinschaft, deren Teile durch Harmonie miteinander verbunden sind. Wie die einzelne Zelle des Körpers das Ganze impliziert, so impliziert jeder Teil (Mikrokosmos) die Gemeinschaft (Makrokosmos). Im Sinn der Analogie zwischen Mikro- und Makrokosmos kann ein Individuum als Mikrokosmos und seine Gemeinschaft, wie z.B. Familie, Gesellschaft, Staat, oder die ganze Welt und das Universum als Makrokosmos verstanden werden. Wie eine Monade – bei Leibniz – als Mikrokosmos den Makrokosmos darstellt, und ein Mensch – in der chinesischen Philosophie – als ein Teil der Natur die Welt repräsentiert, spiegelt ein Individuum – in der Individualpsychologie – seine Gemeinschaft. Das heißt, die Analogie von Mikro- und Makrokosmos findet sich bei Adler in der Form der Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft. Diese unendliche gegenseitige Spiegelung von Individuum und Gemeinschaft ist Ausgangspunkt der Theorie des Lebensstils von Alfred Adler.

Das Individuum lebt schon immer in Gemeinschaft. Ein Kind kommt in der Gemeinschaft „bereits am ersten Tage zu einem Training seiner seelischen Möglichkeiten. Die Beziehung zur Mutter, zu älteren und jüngeren Geschwistern, zum Vater und zu

Außenstehenden, zu den Aufgaben seines Lebens, zu den Forderungen und Verhinderungen bringt ihm ein Training bei, das bald zu einer Mechanisierung seiner Lebensform heranreift. Es wird in mehr oder weniger ähnlichen Lebenslagen, angenehmen wie unangenehmen, immer sich ähnlich verhalten“ (Adler 1982a, 240). Das Kind formt durch die Erfahrung mit seiner Gemeinschaft seine subjektive Meinung über die Welt, die Menschen und über sich selbst. Diese Mechanisierung der Lebensform nannte Adler »Lebensstil« (s. auch Kapitel 4.2.3). Der Lebensstil ist somit die Grundlage der individuellen menschlichen Persönlichkeit und der Ausgangspunkt jeglicher Lebensgestaltung. Der Lebensstil jedes Menschen ist einmalig und einzigartig. Wie eine Monade bei Leibniz als ein lebendiger „Spiegel des Universums“ (Monadologie §56) „nach ihrer Weise und Eigentümlichkeit (es) ausdrückt, sowie etwa eine und dieselbe Stadt je nach den verschiedenen Standorten, die der Betrachter wählt, sich verschiedenartig darstellt“ (Leibniz 1966, 144f.), schließt das Kind die verschiedenen Beziehungen in der Gemeinschaft in sich, und bringt sie wieder zum Ausdruck. Das Kind als Spiegel repräsentiert nämlich die Gemeinschaft. Neben der konstitutionellen Anlage des Kindes sind dabei die soziokulturellen Bedingungen, die Familienatmosphäre, die Stellung in der Geschwisterreihe und der Erziehungsstil der Eltern prägend für die Entwicklung des Lebensstils. Der Lebensstil ist in diesem Sinne ein lebendiger, immerwährender, aber auch einzigartiger Spiegel der Gemeinschaft, d.h. Antwort auf die Gemeinschaft. So lange ein Mensch am Leben ist, besitzt er seinen Stil, und Leben ist in individualpsychologischem Verständnis nur in Gemeinschaft zu denken. Wir haben im Kapitel 4.2.4 bereits gesehen, dass jeder Mensch mit der Anlage zu Solidarität und gegenseitiger Hilfestellung zur Welt kommt, und dass er ohne genügend Gemeinschaftsgefühl der ihm nahestehenden Menschen nicht überleben kann. Ohne Gemeinschaft oder gemeinschaftliche Beziehungen gibt es kein Leben, so wie ein Kind ohne Beziehung zu Bezugspersonen nicht leben kann. Dieses Gemeinschaftsgefühl ist somit die Voraussetzung der Lebenserhaltung (s. Kapitel 4.2.4.2) und mit diesem Gefühl fühlt sich das Individuum in andere ein, kooperiert mit anderen und trägt zur Weiterbildung des Ganzen bei. Adler nannte dieses Gemeinschaftsgefühl „ein kosmisches Gefühl“ (1966, 65), das sich nicht auf soziale Gebilde beschränkt, sondern sich bis hin zum Kosmos ausweitet:

„Es (Gemeinschaftsgefühl) liegt jeder Beziehung des Kindes zu Menschen, Tieren, Pflanzen und Gegenständen zugrunde und bedeutet die Verwachsenheit mit unserem Leben, die Bejahung, die Versöhntheit mit demselben. Durch das Zusammenwirken des Gemeinschaftsgefühls in seinen reichlichen Differenzierungen (Elternliebe, Kindesliebe, Geschlechtsliebe, Vaterlandsliebe, Liebe zur Natur, Kunst, Wissenschaft, Menschenliebe) mit dem Aggressionstrieb kommt die Stellungnahme, also eigentlich das Seelenleben des Menschen, zustande“ (Adler 1973b, 62).

Das Gemeinschaftsgefühl ist Lebensprinzip, mit der „wir uns alle Fragen des Lebens, alle Beziehungen zur Außenwelt gelöst vorstellen“ (ebd. 1983, 26). Wenn man genügend

Gemeinschaftsgefühl in sich trägt und zur Mitarbeit geeignet ist, entwickeln sich alle körperlichen und seelischen Funktionen richtig, normal und gesund (vgl. ebd. 1973a, 171), „weil alles, was wir wertvoll finden im Leben, was besteht und bestehen bleibt, für ewig ein Produkt dieses Gemeinschaftsgefühl ist“ (ebd. 1983, 27). Jede Abweichung vom diesem Gemeinschaftsgefühl bedeutet eine Störung der Beziehung zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos (Anfassung an gemeinschaftlichen Umfeld), der Verbundenheit und der Wechselwirkung zwischen den Teilen (im sozialen Leben) an.

So ergibt sich an dieser Stelle eine Art Verwandtschaft der Begriffe, dem individualpsychologischen »Gemeinschaftsgefühl«, der leibnizschen »prästabilierten Harmonie« und dem ostasiatischen »Tao«: Ohne die prästabilierte Harmonie in leibnizschem Sinne wäre es denkbar, dass es zwischen den Substanzen, die in sich geschlossen sind, keinerlei Wirkung aufeinander gibt, dass alle diese Welten in völliger Unverbundenheit und Zusammenhanglosigkeit voneinander unabhängig und getrennt bleiben, so dass ebenso viele »Welten« existierten wie es Substanzen gibt. Dem ist aber nicht so. Leibniz erkennt das Prinzip der universellen Harmonie, das sich als ein Grundgesetz des Systems der Substanzen (Monaden) oder der Verfassung des Universums herausstellt. Im ostasiatischen Weltverständnis wäre ohne Tao kein Universum entstanden, weil die Welt nur durch die dynamischen Wechselbeziehungen zwischen Yin und Yang entstehen kann. Tao ist Ordnungs- und Verhaltensprinzip von Yin und Yang, stellt somit das allgemeine Bewegungsgesetz aller Dinge im Kosmos dar. Sowohl die Monade als auch Yin oder Yang ist in Wahrheit ein Individuum, das nur in der harmonischen Gemeinschaft Daseinswerte erhalten kann. In gleichem Sinne kann das Gemeinschaftsgefühl der Individualpsychologie als Ordnungsprinzip des menschlichen Lebens in der Gemeinschaft, in der alle Teile harmonisch zu einem gleichartigen Zweck zusammenwirken, verstanden werden, während die prästabilierte Harmonie und das Tao das universale Ordnungsprinzip für den gesamten Kosmos ist. Die drei Prinzipien ermöglichen alle harmonische Beziehungen und Wechselwirkungen, bedeuten also für die Menschheit die Voraussetzung für ein gemeinschaftliches Leben und somit ihr Fortbestehen.

5.3 Spekulation über konfuzianische Beziehungsethik in der individualpsychologischen Beziehungspädagogik

M.E ist sowohl die Individualpsychologie als auch die östliche Philosophie eine Lehre von Beziehungen. Wir haben bereits oben angedeutet, dass der Mensch nur in dem Maße menschlicher als die übrigen Wesen ist, als er innerhalb der Gemeinschaft eine bestimmte Stellung innehat und auf diese Weise bei der Erhaltung von sozialer Ordnung, die die Grundlage der kosmischen Ordnung ist, mitwirken darf. In individualpsychologischem

Sinne ist die Gemeinschaft „ein Verhältnis der Gegenseitigkeit der kompensatorischen gegenseitigen Hilfe [...], Zusammenarbeit, Kooperation. Zusammenarbeit heißt, gemeinsam gemeinsame Aufgaben (com-munia) lösen“ (Böhringer 1985, 100). Die gegenseitige kompensatorische Gemeinschaft findet ihren Ursprung – nach Adlers Theorie über die Kompensation der Organminderwertigkeit – im biologischen Leben, verwirklicht sich in der Partnerschaft, Familie, Verwandtschaft, Nachbarschaft und Freundschaft (vgl. ebd.).

Das Element des gegenseitigen Helfens und Dienens in der Gemeinschaft findet sich auch als wichtigster Lehransatz in der ostasiatischen Kosmologie, wo alles Lebende sich immer in gegenseitiger Beziehung zu anderen Einheiten befindet, und zwar sowohl nach innen als auch nach außen. Nach innen ist ein Lebendes ständig in Beziehung mit jedem Glied, ja mit jeder Zelle und mit jedem Teil eines Moleküls. Nach außen ist der Mensch in der Lage, mit seiner Gefühls- und Gedankenwelt überall frei zu kommunizieren. Wie bereits veranschaulicht worden ist, kommt der allgemeine Erzeugungsimpuls aller Dinge des Universums durch die Beziehung zwischen Yin und Yang zustande. Eben so entwickelt sich die fließende Kommunikation oder zwischenmenschliche Beziehung durch die gegenseitige Wirkung der Elemente Yin und Yang. Alle gegenseitigen Yin-Yang-Beziehungen zielen auf die Erzeugung neuer individueller Einheiten. Nicht nur im Sinne einer biologischen Produktion, sondern jede Aktion, jede neue Idee, jede Freundschaft, Zusammenarbeit, Kooperation, menschliche Beziehung und schließlich daraus resultierend der Lebensstil jedes Individuums ist ein Produkt des Erzeugungsimpulses dieser Yin-Yang-Beziehungen. Aus ostasiatischer Sicht sind alle Menschen und ihre Persönlichkeiten Produkte von Beziehungen.

Im folgenden soll auf Grund dieser Vorkenntnisse die konfuzianische Erziehungslehre betrachtet und individualpsychologisch durchleuchtet werden.

5.3.1 Fünf zwischenmenschliche Beziehungen

Hauptthema des Konfuzianismus ist das sittliche Leben des Menschen in der Gesellschaft. Nach Konfuzius sollen Natur und menschliche Ordnung ein harmonisches Ganzes bilden, man soll dafür ständig nach moralischer Verbesserung des sozialen Verhaltens streben. Diese klassische Ethik verfolgt grundsätzlich das Ziel, die einmal gegebene Ordnung in der Welt und im Kosmos aufrechtzuerhalten und wiederherzustellen. Sie ging von einer integrativen, den Himmel und die Menschen verbindenden Weltanschauung aus und konzentrierte die Hoffnungen der Menschen auf die Errichtung von Harmonie in der realen Welt, wobei zwischen Moral- und Naturgesetzen nicht differenziert wird. Im folgenden wird die Erziehungslehre des Konfuzianismus am Beispiel von Auszügen aus dem Hauptwerk des Konfuzius »Gespräche des Meisters Kung« (Lun-yü) und des Menzius »Mong Dsi« erläutert.

Konfuzianismus spricht von sittlichem Verhalten und den fünf Beziehungen zwischen den Menschen, die die Stabilität und Harmonie der Familie, der Gesellschaft und des Staates garantieren sollen, nämlich die Liebe zwischen Eltern und Kind, die Pflicht zwischen Herrscher und Diener, der Unterschied der Beschäftigungsbereiche zwischen Mann und Frau, der Abstand zwischen Alt und Jung und die Treue zwischen Freund und Freund.

- Die Liebe zwischen Eltern und Kind: 父子有親

Chu Hsi (1130-1200)⁴² interpretiert die Liebe zwischen Eltern und Kind als gegenseitiges Benehmen, d.h. die Eltern sollen ihre Kinder voller Liebe aufziehen, und die Kinder sollen Ehrfurcht gegenüber den Eltern zeigen. Kindliche Pietät wird mit dem chinesischen Schriftzeichen ‘孝’ dargestellt. Es setzt sich von oben nach unten aus zwei Teilen zusammen, ‘Alter(老)’ und ‘Sohn(子)’, und zeigt, dass der Sohn die alten Eltern auf dem Rücken trägt, was die Erfüllung der kindliche Pflicht, die Eltern zu verehren und zu nähren, symbolisiert. Diese Lehre versteht die Liebe zwischen Eltern und Kind als eine angeborene Eigenschaft der Menschen und betont, dass diesem Naturgesetz zu folgen sei. „Die Beziehung zwischen Eltern und Kindern begreift in sich nicht nur eine zeitliche Reihenfolge (die Eltern sind zuerst da, die Kinder kommen nachher), sondern auch natürliche Gefühle, nämlich zuerst die Liebe der Eltern zu den Kindern, dann die Ehrfurcht der Kinder gegenüber den Eltern. Nach den Chinesen der alten Zeit ist zwar die Liebe zwischen Eltern und Kindern angeboren und unausbleiblich, aber diese ursprünglichen Gefühle sollen noch kultiviert und vertieft werden, so daß sich die Liebe auf die Ebene der Moralität hebt, die den Ausgangspunkt anderer moralischer Handlungen und den letzten Grund zu einer harmonischen Beziehung zwischen den Menschen und zu einer stabilen gesellschaftlichen Ordnung ausmacht“ (Gan 1997, 48).

- Pflicht zwischen Herrscher und Diener: 君臣有義

Im Buch ‘Lun-yü’ (Gespräche) erklärte Konfuzius die gegenseitigen Pflichten des Fürsten und seiner Beamten: „Der Fürst behandele einen Beamten, wie es die Sitte verlangt, der Beamte diene dem Fürsten, wie es sein Gewissen verlangt“ (Konfuzius, Gespräche 3/19)⁴³. Die Hauptaufgabe der Regulierung des Verhältnisse fällt dem Fürsten zu. Nach Konfuzius kann ein Beamter sein Amt niederlegen und den Hof verlassen, wenn er seinem Herrn dreimal wegen unrechten Verhaltens ermahnt hat, ohne dass dieser auf ihn

⁴² Chu Hsi, Chinas bedeutendster Denker, neokonfuzianischer Philosoph, lebte 1130-1200, hat unter dem Einfluss des klassischen Konfuzianismus seine Theorie zum kosmischen Ordnungsprinzip aufgestellt, die Song-Philosophie (die neokonfuzianische Philosophie in der Zeit der Song-Dynastie) wurde von Chu Hsi vollendet (vgl. Shimada 1987, 81-86)

⁴³ Zitate aus den ‘Gesprächen’ von Konfuzius siehe z.B. R. Wilhelm, deren deutsche Übersetzungen hier im Einzelfall geprüft und zum Teil geändert werden. Die erste Zahl in der Klammer bezieht sich auf das Kapitel, die zweite auf die Eintragung.

hört (vgl. Son, I.C. 1994, 119). In der Beziehung zwischen Herrscher und Diener wird vom alten Konfuzianismus eher das bindende moralische Übereinkommen der Verpflichtung als die hierarchische Beziehung betont, woraus eine ideale Gesellschaft entsteht.

Die Kritiker des Konfuzianismus sowohl im Westen als auch im Osten sahen nicht, dass die Lehre des chinesischen Philosophen nur gegenüber dem gerechten Herrscher Loyalität verlangt, gegenüber dem ungerechten jedoch zum Widerstand verpflichtet. Der Kern der konfuzianischen Herrschaftsethik, *minben zhengzhi*, d.h. „die vom Volk ausgehende Politik“, besagt, dass er „das Volk wie den Himmel respektieren soll“ (Kim, D.J. 1994, 191). Daran kann man ohne Schwierigkeiten erkennen, dass sich die konfuzianische Lehre und die Demokratie keineswegs ausschließen, sondern ganz im Gegenteil miteinander harmonisieren können.

- Der Unterschied der Beschäftigungsbereiche zwischen Mann und Frau: 夫婦有別

Diese Richtschnur bedeutet, dass der Mann und die Frau jeder für sich eine eigenständige Rolle in der Familie einnimmt. Der Ehemann ist verpflichtet, seine Familie zu ernähren und ihr Schutz zu gewähren, und die Ehefrau übernimmt die Aufgabe, die Kinder zu erziehen und die häuslichen Angelegenheiten zu verwalten. Konfuzius sieht auch die Ehebeziehung in der Familie kosmologisch, indem er den Vater mit dem Himmel und die Mutter mit der Erde vergleicht. Die harmonische Beziehung zwischen Himmel und Erde soll als Vorbild für die Beziehung zwischen Mann und Frau dienen. In diesem Sinne bildet die Familie einen Kosmos, in dem alle familiäre Erscheinungen durch die dynamische Interaktion von zwei polaren Kräften entstehen, nämlich Yin (Frau) und Yang (Mann). Wie oben schon dargelegt, ist Harmonie der Zustand des Gleichgewichtes zwischen Yin und Yang. Ein Übergewicht des einen oder des anderen Prinzips weist destruktive Tendenzen auf. Der Lehrsatz, »der Unterschied der Beschäftigungsbereiche zwischen Mann und Frau«, gilt hier als Leitfaden, der je nach Zeit oder kulturellen Umständen anders interpretiert werden kann. Er bedeutet keineswegs die Herrschaft des Männlichen über das Weibliche, die in unserer patriarchal angelegten Kultur durchwegs als Herrschaft der Männer über die Frauen missverstanden worden ist. Aus konfuzianischer Sicht hat eine derartige Domination, in der ständig eine Gegenseite unterdrückt wird oder gezwungen wird, sich zu opfern, zerstörerische Folgen. Konfuzianistisch gesehen, wird Harmonie nie durch die unterdrückende Regel, sondern nur durch dynamische Interaktion erzeugt.

- Der Abstand zwischen Alt und Jung: 長幼有序

Das Schriftzeichen ‘長幼’ in diesem Satz bedeutet Älterer und Jüngerer und ‘序’ bedeutet Reihe, Regel und Ordnung. Er besagt, dass man einem Älteren den Vorrang einräumen und das Alter ehren soll. Die Kindesliebe ist die Basis aller höheren Tugenden: „Pietät

und Gehorsam: das sind die Wurzeln des Menschentums“ (Konfuzius, Gespräche 1/2). Diese elementare Sittlichkeit wird zuerst im begrenzten Kreise der Familie durch ‘brüderliche Liebe’ geübt und erweitert sich auf sämtliche zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb der Gesellschaft. Das angeborene Gefühl zwischen Blutsverwandten in einer soziale Beziehungskette wird auf das Ganze bezogen zur allgemeinen Humanität. Ein Staat, der dem Konfuzianismus folgt, sollte aus dieser humanitären Kraft bestehen, damit „die Erziehung [...] ohne strenge Maßnahmen große Erfolge hat und das Regieren dieses Staates ohne Strafe ganz gelungen ist“ (Xiao Jing⁴⁴, zit. n. Gan 1997, 66).

- Die Treue zwischen Freund und Freund: 朋友有信

Das Zeichen ‘朋’ benennt einen Freund, mit dem man zusammen bei demselben Meister gelernt hat und zur Erleuchtung gelangt ist, und das Zeichen ‘友’ bedeutet allgemein Freund, mit dem man z.B. im gesellschaftlichen Leben Freundschaft geschlossen hat. Die Beziehung zwischen Freunden soll nach Konfuzius mit ‘信’, was Treue oder Vertrauen bedeutet, verbunden werden. Dieses Wort setzt sich wieder aus den zwei Wörtern ‘人’ (Mensch) und ‘言’ (Rede) zusammen, woraus die sekundäre Bedeutung ‘Redlichkeit bei der Kommunikation’ folgt. Somit bedeutet, mit jemandem Freundschaft zu schließen, sich mit seiner Tugendhaftigkeit zu befreunden (vgl. Park, S.M. 1994, 52).

„Meister Kung sprach: Es gibt dreierlei Freunde, die von Nutzen sind, und dreierlei Freunde, die vom Übel sind. Freundschaft mit Aufrichtigen, Freundschaft mit Beständigen, Freundschaft mit Erfahrenen ist von Nutzen. Freundschaft mit Speichelleckern, Freundschaft mit Duckmäusen, Freundschaft mit Schwätzern ist vom Übel“ (Konfuzius, Gespräche 16/4).

Bei Menzius steht die Freundschaft quer zu allen anderen sozialen Ordnungsmustern und ersetzt diese sogar. Als Beispiel dafür führt er Freundschaften zwischen Ungleichen bis hin zu Freundschaften zwischen Herrschern und einfachen Leuten an, bei denen der Stand nicht zählte:

„In der Freundschaft darf man sich nichts einbilden auf Alter, nichts einbilden auf Rang, nichts einbilden auf seine Verwandtschaft. Sucht man einen zum Freunde, so ist es sein Charakter, den man sucht; jeder Gedanken an Äußeres muß fern bleiben“ (Menzius V/B3).

Freundschaft ist die erste enge Sozialbindung außerhalb der Blutsverwandten. Während die Beziehung innerhalb der Familie schicksalhaft gegeben ist, werden Freundschaften auf Grund von gemeinsamen Wertvorstellungen oder Interessen beider Seiten geschlossen. Freundschaft ist ein Resultat der dynamischen Interaktion von zwei Persönlichkeiten. Dieses Gefühl der Freundschaft begrenzt sich nicht auf die bekannten Beziehungskreise, sondern kann sich auch auf Menschen des Altertums erstrecken, wenn man ihre Gedichte

⁴⁴ Xiao Jing (Das Buch der kindlichen Pietät) entstand aus dem Gespräch zwischen Konfuzius und seinem Schüler Zeng Zi (505-436 v. Chr.) über die kindliche Pietät. Dieses Werk sollte Kinder und Jugendliche im richtigen sozialen Verhalten unterweisen.

oder Werke liest (vgl. Mengzi VI/B8). Wenn ein Mensch fähig ist, mit einem anderen eine vertrauenswürdige Freundschaft zu schließen, hat er auch viele andere soziale Kompetenzen, sich in eine Gemeinschaft zu fügen, sich selbst zu opfern und auch etwas zur Gemeinschaft beizutragen. So ein Mensch kann seine Freunde als seine älteren oder jüngeren Geschwister betrachten, begegnet allen zur gleichen Generation gehörenden Menschen so wie seinen eigenen Freunden, nämlich mit Humanität, Gerechtigkeit und Höflichkeit.

Aus diesen fünf Beziehungen besteht das richtige Verhalten von Menschen zueinander, um zwischenmenschliche Beziehungen harmonisch zu gestalten. Diese Ethik ist – wie oben erwähnt – auf die kosmologische Spekulation begründet, in der alles menschliche Verhalten mit der Bewegung des Kosmos, mit Yin und Yang erklärt wird. So baute auch Dong Zhongshu⁴⁵ (ca. 179-104 v. Ch.) seine Moraltheorie in das Yin-Yang-Prinzip ein.

„Alle Dinge müssen ein Pendant haben. [...] Das Yin ist das Pendant des Yang, die Frau das des Mannes, der Sohn das des Vaters, der Untertan das des Fürsten. Es gibt kein Ding, das ohne Pendant wäre, und jedes Mal verhalten sich beide Teile wie Yin und Yang.

Das Yang ist mit dem Yin und das Yin mit dem Yang koexistent. Der Mann ist mit der Frau und die Frau mit dem Mann koexistent. Der Vater ist mit dem Sohn und der Sohn mit dem Vater koexistent. Der Fürst ist mit dem Untertan und der Untertan mit dem Fürsten koexistent. Die gerechte Ordnung zwischen Fürst und Untertan, Vater und Sohn, Mann und Frau entstammt sämtlich dem Prinzip von Yin und Yang“ (Chunqin fanlu 12.53: 5b f., wiederzit. n. Roetz 1992, 368f.).

Nach den alten Chinesen besitzen alle Dinge im Kosmos den gleichen Erzeugungsimpuls. Die Erzeugungskraft des Kosmos ist wiederum durch die Einigung der gegensätzlichen, aber sich ergänzenden Elemente und Kräfte Yin und Yang zustande gekommen. Die oben dargestellten fünf zwischenmenschlichen Beziehungen sind in gleichem Sinne von diesem Erzeugungsimpuls und deshalb auch von zwischenmenschlicher Güte beseelt und bilden aus diesem Grund die kosmische Einheit der Menschlichkeit.

Anders ausgedrückt: Im konfuzianischen Menschenbild gehören die guten Anlagen zur wesentlichen Natur des Menschen. Diese angeborenen Fähigkeiten (nämlich kosmischer Erzeugungsimpuls und zwischenmenschlichen Güte) können vor allem durch die oben genannten fünf zwischenmenschlichen Beziehungen verwirklicht werden. Die gute Natur des Menschen wurde von Menzius (Mong Dsi) als mitfühlendes Herz, Scham- und Abscheugefühl, respektvolles Herz und Unterscheidungsvermögen zwischen Richtigem und Nicht-Richtigem bezeichnet (vgl. VI/A6). Da diese vier Eigenschaften „wie die vier Gliedmaßen“ (II/A6) angeboren sind, brauchen sie nicht erst erworben, sondern nur entfaltet zu werden. Diese »Keime des Guten« besitzen Erzeugungsimpulse, können sich

⁴⁵ Dong Zhongshu (ca. 179-104 v. Ch.) galt als der bedeutendste Gelehrte seiner Zeit. Er entwickelte eine konfuzianische Auslegung der Kategorien Yin und Yang. Die Interpretation des Begriffspaars Yin-Yang zeigt deutlich die Grundhaltung der konfuzianischen Aufklärung gegenüber der als schamanistisch beurteilten taoistischen Gegenposition.

somit durch die sich gegenseitig ergänzende Wechselwirkung des Yin und Yang, nämlich durch zwischenmenschliche Beziehungen, zur den vier Tugenden, „Menschenliebe, Gerechtigkeit, Anstand und Weisheit“ (VI/A6) entwickeln. Die angeborenen ethischen Potentiale des Menschen werden nur durch die zwischenmenschlichen Beziehungen erweckt und können sich auch nur in zwischenmenschlichen Beziehungen verwirklichen. Sowie Yin und Yang in der universellen gegenseitigen Beziehung eine eigene Rolle spielen, spielt jedes Individuum entweder eine Yang- oder eine Yin-Rolle. So schrieb Dong Zhongshu: „Der Fürst ist Yang, der Untertan Yin. Der Vater ist Yang, der Sohn Yin. Der Mann ist Yang, die Frau Yin“ (Chunqiu fanlu 12.53: 5b f., wiederzit. n. Roetz 1992, 369).

Und sowie Yin und Yang durch ihre Wechselwirkungen eine harmonische Einheit bilden, und weitere individuelle Einheiten erzeugen, steht „der Vater (bzw. Mutter) zum Sohn (oder Tochter) in einem Verhältnis der gegenseitigen Liebe, wie der Monarch zum Beamten, der Mann zur Frau, Alt zu Jung, der Freund zum Freund“ (Gan 1997, 64). Was wir hier beachten sollen, ist die Tatsache, dass wir diese zwischenmenschlichen Beziehungen nicht zu sehr in moralischer Weise verstehen dürfen. Die universellen gegenseitigen Beziehungen zwischen Yin und Yang sind zwar harmonisch, aber niemals von außen erzwungen. Es ist Natur. Das Wort Natur (tsi jan) bedeutet »von selbst so« im Sinne von »naturgegeben«, also nicht durch Handeln oder Eingriff von außen bewirkt (vgl. Unger 2000, 74). Die oben erwähnte erste Beziehungsbestimmung »Die Liebe zwischen Eltern und Kind«, in der angedeutet wird, dass die Eltern dem Kind liebevoll begegnen und das Kind vor den Eltern Ehrfurcht haben soll, darf in diesem Sinne nicht als bloßes »Sollen« verstanden werden. Es ist in konfuzianischem Sinne keine Sollenssache, sondern eher ein natürlicher Weg (Tao). Eben so die treue Ergebenheit der Beamten für den Monarch und das gerechte und höfliche Benehmen des Monarchen gegenüber den Beamten; die gegenseitige Verehrung zwischen Frau und Mann; der Respekt der Jungen vor Alten und Liebe und Fürsorge der Alten um die Jungen; gegenseitige Anteilnahme und gegenseitiges Vertrauen zwischen Freunden sind keine alltäglichen Verhaltensregeln, für die man sich anstrengen soll. „Die zwischenmenschliche Zuneigung, die Rechtschaffenheit, die Anständigkeit und die Weisheit sind uns nicht von außen her aufoktroziert, sondern wir besitzen sie als Anlage. Nur denken wir nicht daran“ (Menzius VI/A6).

Die alten Chinesen haben geglaubt, dass alle Menschen, Männer wie Frauen, Eltern und Kind, Monarch und Beamte, Alt und Jung und Freunde, Yin- und Yangphasen durchlaufen. Die Persönlichkeit jeden Mannes und jeder Frau sei nicht eine statische Einheit, sondern ein dynamisches Phänomen, ein Ergebnis des Zusammenspiels von weiblichen und männlichen Elementen. Ein Kind spielt z.B. nicht immer eine Yin-Rolle, er übernimmt gegenüber seinem jüngeren Geschwister die Yang-Rolle. Eben so spielt

jeder in jeder Situationen eine geeignete Rolle, nämlich entweder die Yin oder Yang-Rolle. Bei der Kommunikation spielt man aber auch oft beide Rollen gleichzeitig: Beim Reden spielt man die aktive Yang-Rolle, beim Zuhören auf dessen Reaktion die passive Yin-Rolle. In dieser universellen Wechselbeziehung ist man geboren und soll darin leben. In diesem Sinne wird die Persönlichkeit eines Menschen als ein dynamisches Phänomen verstanden. Sie ist ein Ergebnis einer ständigen dynamischen Beziehung mit Anderen. Man kann also Yin und Yang sowohl mit »zwei Verhaltensformen« als auch mit »zwei Bedeutungsformen« übersetzen.

Diese Yin-Yang-Dynamik kann auch im innerpsychischen Bereich mit den kompensatorischen Gefühlen in der Individualpsychologie verglichen werden: Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl. Ansbacher hat 1930 in seinem Buch »The Education of Children« Gemeinschaftsgefühl als Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls dargestellt:

„Gemeinschaftsgefühl ist die wahre und unvermeidliche Kompensation für all die natürlichen Schwächen eines Einzelmenschen. Der Mensch ist, sogar biologisch betrachtet, eindeutig ein soziales Wesen, das bis zu seiner Reife über viel längere Zeit als das Tier von anderen abhängig ist. Die menschliche Mutter ist ebenfalls vor, während und nach der Niederkunft viel abhängiger. Solange das Minderwertigkeitsgefühl nicht zu groß ist, wird ein Kind immer auf der nützlichen Seite des Lebens streben. Ein solches Kind, das sein Ziel verfolgt, interessiert sich immer für andere. Gemeinschaftsgefühl und soziale Anpassung sind die richtigen und normalen Kompensationen“ (Adler, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 128).

Wie Yin und Yang als die ursprünglichsten Elemente des Universums zueinander im Gegensatz stehen und sich immer in einer Verwandlung befinden, sind das kindliche Unzulänglichkeitsgefühl, das sich später zum Minderwertigkeitsgefühl entwickeln kann, und das Geborgenheitsgefühl, das dem Gemeinschaftsgefühl dient, gegensätzliche seelische Prozesse, die ständig im Wandel stehen. Wie der Begriff Yin in chinesischem Sinne kein negativer Begriff ist, gilt das Minderwertigkeitsgefühl in individualpsychologischen Sinne nicht unbedingt als ein Gefühl, das vernichtet werden soll. Minderwertigkeitsgefühl wird bei Adler als Evolutionsmotiv verstanden, das immer mit dem Gemeinschaftsgefühl zusammenspielen sollte. Ein gesunder seelisch-körperlicher Zustand bedeutet aber nicht eine Yang orientierte Situation, sondern ein Zustand, in dem Yin – Yang im Gleichgewicht sind. Es gibt keinen Menschen, dessen psychischer Zustand absolut mit Gemeinschaftsgefühl erfüllt ist. Adler sagte in diesem Sinne, Leben heißt, sich minderwertig fühlen. Das bedeutet, der Mensch versucht immer dieses Gefühl auszugleichen. Seine psychische Ruhe beruht somit auf dem Gleichgewicht des Gefühls, ostasiatisch ausgedrückt heißt es Gleichgewicht zwischen Yin und Yang, individualpsychologisch zwischen Minderwertigkeits- und Gemeinschaftsgefühl.

Aber der Begriff Gemeinschaftsgefühl und Minderwertigkeitsgefühl darf nicht mit dem Begriff Yin und Yang gleichgesetzt werden. Gemeinschaftsgefühl darf nicht als psychischer Zustand von Yang verstanden werden, ebenso wenig wie das Minderwertigkeitsgefühl ein Yin-Zustand ist. Seit den Anfängen der chinesischen Kultur wurde zwar Yin mit dem Weiblichen und Yang mit dem Männlichen oder Yin mit Schatten und Yang mit Licht assoziiert. Diese Assoziation konnotierte aber ursprünglich keine moralischen Werte, sie wurde in den darauffolgenden patriarchalischen Zeitaltern mehrfach uminterpretiert und entstellt. Was gut ist, ist nicht Yin oder Yang, sondern das dynamische Gleichgewicht zwischen beiden ist gut; Ungleichgewicht ist schlecht oder schädlich. Wenn die Begriffe Yin und Yang im Bezug auf die inner-psychologischen Begriffe Gemeinschafts- und Minderwertigkeitsgefühl gesehen werden sollen, dann ist das Gemeinschaftsgefühl der psychische Zustand, der aus dem Gleichgewicht von Yin und Yang entsteht; dagegen ist das Minderwertigkeitsgefühl der Zustand des Ungleichgewichtes der beiden polaren Kräfte. So wie das Gemeinschaftsgefühl die normale und gesunde Kompensation des Minderwertigkeitsgefühl ist, entsteht in ostasiatischem Sinne eine psychische auch physische Krankheit aus dem Ungleichgewicht des Yin und Yang, das wieder ins Gleichgewicht gebracht werden muss. Gemeinschaftsgefühl ist ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu Interaktionen, die zu den operationalen Kohärenzen des sozialen Lebens führen, gleichbedeutend bildet das harmonische Zusammenwirken des Yin und Yang die Dialektik des »Weges« Tao.

5.3.2 Der Schlüsselbegriff »Jen«⁴⁶

Im Mittelpunkt der fünf zwischenmenschlichen Beziehungen stehen »die vier natürlichen Tugenden« als ethisches Können, woraus eine harmonische Gemeinschaft der Menschen entsteht, „die sich zunächst als Familie, dann als Staat und zuletzt als die ganze Welt konfiguriert“ (Gan 1997, 64). Dieses ethische Können besteht in:

- *jen* (仁): zwischenmenschliche Zuneigung, Menschenliebe, Menschlichkeit, Mit-Menschlichkeit, Selbstlosigkeit, Sittlichkeit, Humanität, Gemeinschaftsbezogenheit usw. (vgl. den nächsten Abschnitt),
- *i* (義): Gerechtigkeit, Pflichtbewusstsein, Treue gegen sich und andere,
- *li* (禮): Riten, Anstand, Schicklichkeit, Rechtschaffenheit,
- *chi* (智): Weisheit, Aufrichtigkeit.

Jen (Menschenliebe oder Menschlichkeit) ist das Fundament und der Grundstein aller Tugenden. Es meint hauptsächlich das selbstlose Gefühl zwischen Menschen. *jen* ist in menschlichen Leben eng mit *shu* verbunden, was Gegenseitigkeit bedeutet. Nach dem

⁴⁶ Das Wort 仁 wird im Chinesischen [jen] oder [ren] ausgesprochen, die deutsche Literatur benutzt die phonetischen Schreibweise.

Konfuzianismus kann kein Mensch, der die Gegenseitigkeit nicht verstanden hat, wirklich mit einem anderen kommunizieren. *Jen* zu besitzen setzt voraus, *shu* zu besitzen, d.h. man muss sich in den anderen versetzen können, man muss fähig sein, mit anderen zu empfinden. Durch *jen* soll das Rollenverhalten in der Hierarchie gemeinschaftsbezogen und konsensorientiert sein sowie vom Wir-Bewußtsein geprägt werden. *Jen* wird unten noch ausführlich dargestellt.

Das Prinzip *i* bedeutet Treue, Loyalität oder Gerechtigkeit. Da es schwer verständlich ist, kann man es am Besten mit seinem Gegenteil erklären: persönliche Interessen und Profit. *I* ist der Teil der menschlichen Natur, der es uns erlaubt, hinter schnellen, persönlichen Profit zu sehen, und zur eigentlichen Treue zu kommen, die uns mit anderen verbindet. *I* besagt, menschliche Beziehungen basieren nicht auf persönlichem Profit, sondern auf der Verbesserung des Allgemeinguts.

Das Prinzip *li* bedeutet Ein- und Unterordnung, wobei die ursprüngliche Bedeutung »Opferritual« zur allgemeinen Moral hin ausgedehnt wird, wobei der religiöse Bedeutungsursprung dabei in Zusammenhang mit der konfuzianischen Auffassung von der magischen Kraft der Moral und durch die Assoziation mit dem Ahnenkult erhalten bleibt. Wenn *jen* und *i* der geistige Inhalt des ethischen konfuzianischen Systems sind, dann ist *li* (Schicklichkeit, Rechtschaffenheit, Achtung vor sozialen Konventionen) seine äußere Ausprägung. Als objektives Kriterium für sozialen Anstand, wird *li* als grundlegendes Regelwerk feinen Benehmens in der menschlichen Gesellschaft betrachtet. Während *i* (Gerechtigkeit) für Normorientierung des moralisch rechten Verhaltens gehalten wird, sieht man *li* als praktische Richtschnur zur Ethik. Laut Konfuzius folgt *li* aus *jen*, ist *li* die äußere Ausdrucksform des *jen*, daraus folgt, selbstlos gegenüber anderen zu sein. Nur wenn Menschen sich selbst überwinden, und so zur Treue zurückkehren können, können sie Menschlichkeit erreichen. Rechtschaffenheit ohne Menschlichkeit andererseits ist leer und sinnlos.

chi beinhaltet die objektive und vernunftgemäße Urteilskraft der Moral (vgl. Kum, J. T. 1987, 22). Diese vier Kardinaltugenden bilden die konfuzianische Erziehungslehre. Besonders Menzius fasste sie als »Keime des Guten in der menschlichen Natur« auf, der Sinn der Erziehung liegt bei ihm demnach in ihrer Entfaltung (vgl. Kapitel 5.2.3.).

Wie bereits oben erwähnt, ist *Jen* sicher der Kern des Konfuzianismus, der nur sehr schwer durch einen normalen deutschen Begriff wiedergegeben werden kann. Sein Bedeutungsumfang ist sehr groß und von der jeweiligen Situation abhängig, weshalb er in der deutschen Literatur so verschiedenartig übersetzt wird, beispielsweise mit Sittlichkeit, der Gütige, Menschenliebe, Liebe (vgl. R. Wilhelm 1981a); Menschlichkeit (Jaspers 1956); Gemeinschaftsbezogenheit (Weggel 1987); Mit-Menschlichkeit (Tworuschka u. Tworuschka 1992); außerdem mit zwischenmenschlicher Zuneigung, Humanität, wohlwollender Liebe, Menschentum usw.

In den Gesprächen (Lun-yü) beantwortete Konfuzius selbst Fragen der Schüler nach *Jen* jeweils mit anderen Worten. Zusammengefasst soll *Jen* bedeuten:

Menschen zu lieben (12/22); sich selbst zu überwinden und sich den Gesetzen der Schönheit zuzuwenden (12/1); jeden Menschen wie einen geehrten Gast zu behandeln; das Volk so zur Arbeit einzusetzen, als ob es an einem großen, feierlichen Opfer teilnehme; alles, was einem selbst unerwünscht ist, auch keinem anderen zuzufügen (12/2); beim Alleinsein ernst zu sein, bei den Geschäften ehrfürchtig zu sein, beim Verkehr mit anderen gewissenhaft zu sein und beim Besuch bei den Barbaren des Ostens oder Nordens dieses (Betragen) nicht zu verlassen (13/19); auf dem ganzen Erdkreis sollen fünf Dinge durchgeführt werden - zeigt man Würde, so wird man nicht missachtet; Weitherzigkeit, so gewinnt die Menge; Wahrhaftigkeit, so vertrauen einem die Menschen; Eifer, so hat man Erfolg; Güte, so ist man fähig, die Menschen anzuleiten (17/6).

Außerdem hat Konfuzius den Begriff *Jen* indirekt erklärt:

„Pietät und Gehorsam: das sind die Wurzeln des *Jen*“ (1/2).

„Was das *Jen* anlangt, so festigt er andere, da er selbst wünscht, gefestigt zu sein, und klärt andere auf, da er selbst wünscht, aufgeklärt zu sein. Das Nahe als Beispiel nehmen können (nach sich selbst die anderen zu beurteilen verstehen), das kann als Mittel zum *Jen* bezeichnet werden“ (6/28).

„Feste Entschlossenheit, verbunden mit einfacher Wortkargheit, steht dem *Jen* nahe“ (13/27).

„Glatte Worte und einschmeichelnde Mienen sind selten vereint mit *Jen*“ (1/3).

„Nur der Sittliche kann lieben und hassen“ (4/3) - um es zu erklären, nur jemand, der *Jen* besitzt, kann wahrlich die anderen lieben und hassen.

„Wer *Jen* besitzt, hat sicher auch Mut, aber der Mutige hat noch nicht notwendig *Jen*“ (14/5).

Aus diesen Dialogen geht deutlich hervor, dass *Jen* bei Konfuzius nicht als eine einzige Tugend verstanden werden kann. Er hat sich nie auf eine einzige, eindeutige Definition festgelegt. Richard Wilhelm (1945, 1) äußerte sich über *Jen* dahingehend, dass „es eines der schwierigsten, aber auch wichtigsten ist“. Obwohl es keine eindeutige Definition des Begriffs *Jen* gibt, hat er sich im Seelenleben der Ostasiaten eingeprägt und ist bis heute die entscheidende Grundlage für das ganze Kulturleben, sowie die Politik, die Kunst und Erziehung

Jen als Erziehungslehre kommt nach meiner Auffassung durch den Dialog zweier Gruppierungen zustande, die eng zusammenhängen. Eine geht davon aus, daß Konfuzius den Begriff *Jen* als Prinzip des zwischenmenschlichen ethischen Umgang geprägt hat, und die andere sieht es als einen Grundsatz für die Selbstkultivierung des Individuums. Die Korrelation der beiden wird, mit Rücksicht auf das konfuzianischen Gesamtgedankensystem, dahingehend verstanden, dass sich eine auf die andere gründet.

- *Jen als Prinzip des zwischenmenschlichen ethischen Umgang:*

Die in den Gesprächen (Lun-yü) erwähnten Bedeutungen des *Jen* – Liebe zu den Menschen, Ehrfurcht vor anderen Menschen als Grundgesinnung und vernünftige Handlungsweise, Pietät und Gehorsam, und Ermutigung der anderen für eine moralische und intellektuelle Entwicklung – sollen nicht zuletzt die Gemeinschaft, d.h. die Familie, die Gesellschaft, den Staat und weitergehend auch die ganze Umwelt, in Ordnung und Harmonie halten. Seinen Mitmenschen zu lieben, heißt für Konfuzius nicht bloß ein Gefühl, sondern eine praktische Handlung, da mit dem anderen zusammen eine Gemeinschaft gebildet wird. Im chinesischen Schriftzeichen zeigt sich auch ein tiefgründiger gemeinschaftsbezogener Sinn: Nach ideographischer Auslegung setzt sich das *Jen* (仁) aus zwei Teilen, 人 (Mensch) und 二 (zwei), zusammen, was auf „die interaktive Basis der Kommunikation, die Gegenseitigkeit der zwischenmenschlichen Beziehung“ (Wei 1993, 125) hinweist. Mit der gleichen Bedeutung kann es auch hieroglyphisch als ein Mensch, der mit ausgebreiteten Armen nach anderen greift, interpretiert werden (vgl. Weggel, 292). Die Lehre des *Jen* setzt als höchstes Ziel „die Mit-Menschlichkeit im Sinne von Gemeinschaftsbezogenheit“ (ebd., 296). Humanität, Menschentum, Sittlichkeit und Menschenliebe usw., die von verschiedenen Autoren als Übersetzungen von *Jen* angegeben wurden, sind eher einzelne Tugenden, die für die Verwirklichung des *Jen* in jedem vorhanden sein sollen.

- Jen als Grundsatz der Selbstkultivierung und der Selbstvervollkommnung:

Die Lehre des *Jen* verlangt von den Menschen, alles Unkultivierte und Wilde im eigenen Selbst zurückzudrängen und das ganze Leben nach dem Ideal der Schönheit auszurichten, dadurch werde dem *Jen* der Weg gebahnt (vgl. Konfuzius, Gespräche 12/1). Die Selbstkultivierung und -vervollkommnung im Sinne der konfuzianischen Ethik will nicht die persönliche Erreichung des Nirwanas durch Askese, sondern die Veredelung des eigenen Lebens, wodurch die ganze Gemeinschaft zum Frieden und zur Selbstkultivierung kommen soll. Diese Gedanken zum *Jen* werden in den Gesprächen (Lun-yü) 13/19 (s. oben) bestätigt. Ein Schüler von Konfuzius fragte, was man tun könne, um das *Jen* auszubreiten. Konfuzius antwortete mit dem Vorschlag: In unbewachten Momenten darf man sich nicht gehen lassen („wenn du allein weilst, sei ernst“), dieses bedeutet den gewissenhaften inneren Umgang mit sich selbst, danach sei es möglich, alle Beziehungen zu anderen Menschen unter das selbstgewählte Gesetz des Gewissens zu stellen (vgl. R. Wilhelm 1945, 142).

„Ren (*Jen*) bedeutet eine altruistische Verhaltensweise, die dadurch charakterisiert ist, sich selbst zu beherrschen und alles für die anderen zu tun“ (Wei 1993, 127). Hier darf man den Zusammenhang zwischen Individuum und Gemeinschaft in der konfuzianischen Ethik nicht missverstehen. Die Lehre des *Jen* betont nicht die vorbehaltlose Selbstaufopferung des Individuums für die Gemeinschaft, sondern die Selbsterziehung, die sich zu einem »Ich-Bewusstsein« entwickeln und sich zu einem »Wir-Bewusstsein«

ausbreiten soll. „Jemand, der ren (*Jen*) besitzt, liebt Menschen“ (Guo 1954, 75, zit. nach Wei, 127).

Es reicht allerdings nicht, durch die oben eingeteilten Gruppen den Begriff *Jen* zu erklären. Als letztes möchte ich nochmals auf die Frage eingehen, wie der Begriff *Jen* in anderen Sprachen wiedergegeben werden kann. Denn wenn man den Begriff *Jen* nicht versteht, kann man auch die konfuzianische Pädagogik nicht verstehen. Seine Bedeutung kann daraus erschlossen werden, dass sich Konfuzius in den Gesprächen mehr als 40 mal (vgl. Lee, K.H. 1991, 1171) mit dem Begriff *Jen* befasste.

Nach Menzius ist das *Jen* Menschenart und der Weg des Menschen (vgl. VII/B16), es bedeutet, dass der Mensch von Natur aus gut ist und dass der Sinn der Erziehung in der Entfaltung und Vollendung der guten Anlage des Menschen (nämlich des *Jen*) liegt. Anders ausgedrückt, das *Jen* ist eine Kardinaltugend, wodurch der Mensch zum Menschen wird. Dies erinnert uns an den altgriechischen, philosophischen Begriff »Arete«; „die sittliche Arete der Seele, die zur entsprechenden eigentümlichen Leistung befähigt und geradezu das Wesen und die Seiendheit des Menschen ausmacht“ (Krämer 1959, 119). In der aristotelischen Definition, bedeutet Arete „ das jeweilige Maximum an Leistungsfähigkeit, also Optimum, Bestheit“ (ebd., 39). Damit mag es möglich sein, das *Jen* für das europäische Gedankensystem zu erklären, wenn man den *Jen*-Begriff in Bezug zum Arete-Begriff setzt. So könnte das *Jen* als »die sittliche Arete des Menschen, als Ordnung des Teils eines Ganzen« verstanden werden.

Die konfuzianische Kernidee des *Jen* kann auch in der individualpsychologischen Pädagogik im Begriff des »Gemeinschaftsgefühl« gefunden werden. Eben so wie der Begriff *Jen* schwer definiert werden kann, so kann auch das Gemeinschaftsgefühl nicht ganz befriedigend umschrieben werden. Deshalb hat Adler auch von einem englischen Autor eine Wendung übernommen, die den Begriff Gemeinschaftsgefühl zum Ausdruck bringt: „mit den Augen eines anderen zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines anderen zu fühlen“ (Adler 1982a, 224).

Diese vorläufig zulässige Definition wird von mir als »Interesse an der Menschheit«, »mit Rücksicht auf andere gekennzeichnete Denk- und Handlungsweise« und »Mitfühlen in der Liebe« verstanden, welche nichts anderes als Eigenschaften des *Jen* sind, insbesondere »das Prinzip des zwischenmenschlichen ethischen Umgangs«:

„Der Mensch ist von Natur so beschaffen, daß sein Ohr die Möglichkeit des Hörens hat. Aber wer nicht hören lernt, für den wäre es besser, er wäre taub. Das Auge hat die Fähigkeit des Sehens, aber wer nicht sehen lernt, für den wäre es besser, er wäre blind. Der Verstand hat die Fähigkeit des Erkennens, aber wer nicht erkennen lernt, für den wäre es besser, er wäre irre“ (Lü 1979, 47).

Beiden Kernideen gründen auf das gleiche Menschenbild, nämlich, dass der Mensch als ein vergesellschaftetes Wesen auf die Welt tritt, und seine Daseinsform das

Zusammenleben ist. Diese Auffassung lässt sich für alle menschlichen Verhaltensweisen in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen oder die Gemeinschaft feststellen, wobei auch die Beziehungsfähigkeit sehr wichtig ist. Die menschliche Beziehungsfähigkeit spiegelt sich bei Konfuzius im »*Jen*« und bei Adler im »Gemeinschaftsgefühl«, sowohl Konfuzius als auch Adler halten die Beziehungsfähigkeit für ein angelegtes Potential. Konfuzius nennt das *Jen* die menschliche Natur und Adler das Gemeinschaftsgefühl die angeborene Möglichkeit.

Nach Adler realisiert sich diese angeborene Möglichkeit zum positiven sozialen Bezug im freundschaftlichen Wohlwollen, in der Nächstenliebe und in der Solidarität, im Sinne der tätigen Zusammenarbeit, und die Menschen sind dazu von sich aus fähig. In der Individualpsychologie und dem Konfuzianismus ist die Entfaltung des angeborenen sozialen Potential eindeutig das Ziel der Erziehung.

Eine Lösung für die Frage „Wie kann ich mich nützlich machen, wie kann ich beitragen zum Wohl der Allgemeinheit?“ (Adler 1982b, 82f.) wäre also im Sinn des *Jen* und des Gemeinschaftsgefühls zu finden.

5.3.3 Beziehungsfähigkeit als Menschennatur und ihre Entfaltung

In der konfuzianischen Erziehungslehre stehen an zweiter Stelle hinter dem *Jen* die wichtigsten Begriffe des *i*(義), *li*(禮) und *chi*(智) (s. Kapitel 5.3.2). Nach Menzius sind sie in vollendetem Zustande die vier Keime des Guten der menschlichen Natur. Menzius fasst unter dem Einfluss von Konfuzius die Natur des Menschen als gut auf (VI/A2), behauptet damit, dass „die natürlichen Triebe den Keim zum Guten in sich tragen“ (VI/A6). Die vier Anlagen, die alle Menschen besitzen, zeigen sich nach ihm wie folgt:

„Das Gefühl des Mitleids ist allen Menschen eigen, das Gefühl der Scham und Abneigung ist allen Menschen eigen, das Gefühl der Achtung und Ehrerbietung ist allen Menschen eigen, das Gefühl der Billigung und Mißbilligung ist allen Menschen eigen“ (ebd.).

Diese ursprünglichen menschlichen Anlagen sollen sich schließlich zu den oben genannten vier Kardinaltugenden entwickeln: Mitleid zur Menschenliebe (*in*), Schamgefühl zur Gerechtigkeit (*i*), Bescheidenheit (im Sinne der Ehrerbietung) zum Anstand (*li*) und die Fähigkeit Recht und Unrecht zu unterscheiden zur Weisheit (*chi*):

„Ohne Mitleid im Herz ist kein Mensch, ohne Schamgefühl im Herzen ist kein Mensch, ohne Bescheidenheit im Herzen ist kein Mensch, ohne Recht und Unrecht im Herzen ist kein Mensch, Mitleid ist der Anfang der Liebe, Schamgefühl ist der Anfang des Pflichtbewußtseins, Bescheidenheit ist der Anfang der Sitte, Recht und Unrecht unterscheiden ist der Anfang der Weisheit“ (ebd., II/A6, VI/A6).

Menzius Theorie geht von der Idee aus, dass die angeborenen moralischen Fähigkeiten des Menschen dem moralischen Wesen des Himmels entsprechen. Diese Idee wiederum geht auf Konfuzius' Ansicht über die Menschennatur zurück. Obwohl Konfuzius darüber

selten gesprochen hat, kann es durch die Betrachtung seiner Gedankenwelt erschlossen werden. Der Satz: „Von Natur stehen (die Menschen) einander nahe, durch Übung entfernen sie sich voneinander“ (Gespräche, 17/2), wird gewöhnlich dahingehend interpretiert, dass die Menschen ursprünglich von Natur aus gut seien und dass Erziehung, Bildung und Erfahrung für die Entfaltung der Menschennatur wichtig sei.

Damit liegt im Konfuzianismus die Bedeutung der Erziehung in der Entfaltung und Vollendung der menschlicher Natur. In diesem Zusammenhang stellte Menzius die Vollendung von *jen*, *i*, *li* und *chi* in Gleichnissen als Reife von Pflanzen aus Samen dar:

„Das Korn ist am wertvollsten unter allen Samen. Wenn es aber nicht reif ist, so ist es nicht einmal so viel wert wie der Samen von Gras und Quecken. Auch bei der Güte kommt alles auf die Reife an“ (XVII/A19).

Wie diese metaphorische Ausführung andeutet, betont Menzius neben der Lehre der angeborenen Tugend vor allem die Wichtigkeit der Reife der menschlichen Natur. Ob ein Mensch gereift ist oder nicht, ist bei ihm ein Maßstab für die Beurteilung des normalen und unnormalen, edlen und unedlen, größeren und kleineren, tüchtigen und untüchtigen Menschen. Damit bestimmt er „alles nicht Gute und Schlechte als ein Stehenbleiben der Entwicklung“ (Li Gi, 28) oder als „Verlorengehen des Herzen (menschlicher Güte)“ (Menzius, VI/A8). Nun stellt sich die Frage, wie die Menschennatur zur Reife gebracht werden kann, beziehungsweise wie die richtigen Dispositionen aktiv kultiviert werden können. Darüber und über die Frage der menschlichen Entwicklung und Fehlentwicklung hat Menzius drei pädagogische Ansätze vorgelegt. Es kommt erstens auf den eigenen Willensentschluss zur Entfaltung von Sittlichkeit, zweitens auf die Erziehung und drittens auf die Wechselwirkung mit der Umwelt an.

5.3.3.1 DER EIGENE WILLENTSCHLUß ZUR SITTLICHKEIT

Für Menzius ist der Wille des Individuums eine wichtige Voraussetzung zur Reife. „Der Mensch ist von Natur aus gut, und es liegt in der Hand jedes Einzelnen, durch einfachen Willensentschluss die Anlage seines Wesens zur Entfaltung zu bringen“ (Li Gi, 28). Der Wille ist nach Menzius der Leiter der Lebenskraft, die den Leib durchdringt. Der Wille setzt damit das Ziel, und die Lebenskraft folgt nach. (vgl. Menzius, II/A2). „Darum heißt es: »Mache deinen Willen fest und schone deine Lebenskraft“ (ebd.). Dieser Willensentschluss ist für ihn auch der Punkt, um zwischen Mensch und Tier zu unterscheiden. Dabei wird die menschliche Natur, die schon von Menzius als gut dargestellt wurde, mit geistig-moralischen oder übersinnlichen Eigenschaften dargestellt und die tierische Natur mit animalisch-triebhaften oder sinnlichen Eigenschaften, die nicht nur Tiere, sondern auch Menschen besitzen:

„Wie wenig ist es doch, das den Menschen von den Tieren unterscheidet. Die Masse geht darüber hinweg; der Edle hält es fest“ (IV/B19).

„Wenn nun die Menschen sein tierisches Wesen sehen, so meinen sie, er habe niemals gute Anlagen gehabt. Aber wie will man behaupten, das seien die wirklichen Triebe des Menschen?“ (VI/A8).

Der oft in Menzius' Dialog auftauchende Begriff des Menschlichen und des Tierischen ist eine Bewertungskonzeption, die die sittliche Autonomie von den sinnlichen Bedürfnisse des Menschen unterscheidet, die Reife oder Unreife des Mensch liegt darin, was man für wichtiger hält.

„Der Leib hat edle Teile und unedle, hat wichtige Teile und geringe. Man darf nicht um des Geringen willen das Wichtige schädigen und nicht um des Unedlen willen das Edle schädigen. Wer seine geringen Teile pflegt, ist ein geringer Mensch, wer seine edlen Teile pflegt, ist ein edler Mensch“ (VI/A14).

Das Wort »Leib« in diesem Zitat bedeutet auf Chinesisch sowohl »Leib« als auch »Persönlichkeit«, so ist der Dialog dahingehend zu deuten, dass sich der Mensch um die eigene Entwicklung und persönliche Reife fortwährend bemühen muss. Menzius hält das eigene Bemühen oder Streben für so wichtig, dass er im Dialog mit seinem Schüler folgendes sagt:

„Alle Menschen können Yaus und Schuns sein. [...], das ist doch nicht etwas, das die Menschen nicht können! Sie tun's nur nicht!“ (VI/B2)

„Die Heiligen sind von derselben Art wie wir“ (VI/A7).

Der Wille eines Individuums ist sein subjektives Wesen, das in der funktionalen Bewertung bestimmter Sachverhalte in der belebten und unbelebten Welt seinen spezifischen Ausdruck findet. Diese Bewertungen werden im Zuge der Auseinandersetzung mit der unmittelbaren kulturellen Umwelt durch eigenständige Stellungnahmen gebildet. Ob ein Mensch den Willen zur persönlichen Reife oder zur Entfaltung seiner angeborenen Möglichkeit hat oder nicht, hängt wiederum von der Konstruktion dreier fundamentaler Kategorien ab: wie er die eigene Person (Selbstbild), seine Mitmenschen (Fremdenbild) und die Welt und das Leben sieht. Das heißt, der eigene Willensentschluss eines Individuums steht in engem Zusammenhang damit, welche Umgangsformen mit seinen Mitmenschen und mit dem kulturellen oder natürlichen Umfeld es gewohnt ist und wie es sie subjektiv interpretiert. Individualpsychologisch ausgedrückt: Der Willensentschluss verbindet sich eng mit dem eigenen Lebensstil.

Der Begriff der menschlichen Natur ist der gemeinsame Schlüssel zur Pädagogik Adlers und des klassischen Konfuzianismus, weil für beide die Entfaltung der geistigen und sittlichen Anlagen das Ziel der Erziehung ist. In beiden pädagogischen Ansätzen ist der Mensch durch seine natürlichen Anlagen zu individueller Vervollkommenung und zu gemeinschaftsbezogener Entwicklung fähig. Diese angelegte Fähigkeit des Menschen nennt Adler die »schöpferische Kraft«. Der Begriff »schöpferische Kraft« unterscheidet

die Individualpsychologie von der Psychoanalyse Freuds, die die Entwicklung des Menschen durch Erbanlagen und durch frühkindliche Umwelteinflüsse vollständig kausal festgelegt sieht. Die schöpferische Kraft ist nach Adler in jedem Lebewesen verankert (vgl. 1973a, 162) und „bringt sich in dem Verlangen nach Entwicklung, Anstrengung und Leistung zum Ausdruck – und selbst noch in dem Wunsch, die Niederlagen auf dem einen Wege durch Streben nach Erfolg auf einem anderen zu kompensieren“ (Adler 1978, 13). Diese optimistische Auffassung der Natur und Entwicklungsfähigkeit des Menschen entspricht genau der konfuzianischen. Wie im vorangegangenen Kapitel oft erwähnt, ist für den Konfuzianismus der Mensch von Natur aus »gut«. Das »Gute«, das die Grundlage der wesentlichsten Tugenden ist, enthält auch hier den Sinn »eigentliches Können« und »eigentliches Wissen«, das Menzius folgendermaßen beschreibt:

„Was die Menschen können, ohne es gelernt zu haben, das ist eigentliches Können. Was die Menschen wissen, ohne sich darüber zu besinnen, das ist ihr eigentliches Wissen“ (VII/A15).

Für Menzius ist dem Mensch das Wissen um das Gute und die Fähigkeit, gut zu sein, angeboren. Die Entfaltung der menschlichen Natur als Grundlage der Erziehung in beiden Lehren begründet die Erziehbarkeit des Menschen und die Auffassung der Menschen als erziehbares Wesen fußt wiederum auf dem humanitären und positiven Menschenbild.

Bei Adler handelt es sich um das Gemeinschaftsgefühl, das von ihm als »soziale Anlage« des Menschen definiert wird. Dabei bildet die volle Entfaltung der individuellen »angeborenen Möglichkeit« das Leitbild und das Ziel individualpsychologischer Lehre. Währenddessen stellen für die konfuzianische Pädagogik, insbesondere für Menzius, die vier menschlichen Anlagen (d.h. Mitleid, Schamgefühl, Bescheidenheit und Unterscheidungsfähigkeit) die Wesensbestimmung des Menschen dar, und deren Vollendung ist nichts anderes als das Ziel der konfuzianischen Lehre. Den voll entfalteten Zustand stellt Konfuzius als *Jen*, sein Nachfolger Menzius als *jen*, *i*, *li* und *chi* (Menschenliebe, Gerechtigkeit, Anstand und Weisheit) dar.⁴⁷

Um dies zu erreichen setzte Menzius – wie bereits ausgeführt – drei Faktoren, »Willensentschluss zum *Jen*« »richtiges Erziehungsangebot« und »angemessene Umweltbedingungen« voraus. Wie angedeutet spielen hier die letzten beiden Faktoren für den individuellen Willensentschluss oder das Streben nach *Jen* die entscheidende Rolle und die These Menzius', das Individuum selbst strebt zum *Jen*, schließt bereits die Erkenntnis angeborener, sittlicher Autonomie und den Glauben an die menschliche Fähigkeit in sich ein. Dabei lenken zwischenmenschliche Beziehungen und Erziehung das Individuum auf den richtigen Weg, auf dem das *Jen* verwirklicht werden kann. Im Bezug

⁴⁷ Die Menschennatur wird von Konfuzius als *Jen* und von Menzius als *jen*, *i*, *li* und *chi* definiert. Die vier menschlichen Anlagen von Menzius *jen*, *i*, *li*, und *chi* sollen hier als untergeordnete Begriffe von Konfuzius' *Jen* verstanden werden. Während der von Konfuzius hergestellte Begriff *Jen* eine universale Grundlage für das ganze ethische Kulturleben bildet, wird es in der Menschennaturtheorie von Menzius im engeren Sinne, nämlich im Sinne der Menschenliebe oder Gutherzigkeit ausgelegt.

auf den »Willensentschluss« des Individuums, der mit dem individualpsychologischen Begriff »Streben« oder »Vollkommenheitsstreben« bezeichnet werden kann, hat Adler in seinen frühen Schriften (z.B. 1979) alles menschliche Streben in Hinsicht einer vertikalen Bewegungsrichtung „von Niederlage zu Sieg, von unten nach oben“ (ebd., 157) oder einer Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen dargestellt (s. Kapitel 4.2.1, 4.2.2). Mit dieser Auffassung wird aber der konfuzianische Begriff des »Strebens nach *Jen*« nur schwer zu erklären sein, weil im Konfuzianismus der Antrieb des Strebens nach *Jen* in der angeborenen sittlichen Autonomie oder dem eigentlichen Können (vgl. Kapitel 5.3.2) des Individuums gesucht werden muss und nicht allein im „Selbsterhaltungstrieb“ (Adler ebd.), und das »Streben nach *Jen*« nicht nur Selbstvervollkommenung, sondern darüber hinaus letztlich die Harmonie der ganzen Gemeinschaft erzielen soll. Von diesem Aspekt aus betrachtet, kommt die spätere Erkenntnis Adlers über das Vollkommenheitsstreben in die Nähe der konfuzianischen Lehre, in dem sich das Streben nach Vollkommenheit nicht nur als „Kennzeichnung der Bewegungsrichtung individueller Lebensdynamik“ (Titze 1995, 484), sondern auch als „Streben nach einer Beitragsleistung für die Menschheit auf der Grundlage eines Zugehörigkeitsgefühl“ (Rogner u. Titze 1995, 332) und ebenso als „selbst transzendentes Streben auf das Ideal einer (*sub specie aeternitatis*) vollkommenen Gemeinschaft“ (Titze, ebd.) erweist. Sowohl das Streben nach Gemeinwohl bei Adler als auch der Willensentschluss zum *Jen* bei Menzius dürfen daher eher nicht als eine Aufgabe des Individuums oder als ein Muss für den Menschen, sondern als innere Dynamik, also als ein ungehemmter »sittlicher Trieb«, der dem Menschen angeboren und durch zwischenmenschliche Beziehungen oder den angemessenen Umgang mit der Umwelt natürlicherweise in die richtigen Bahnen gelenkt (geleitet) ist, verstanden werden. Dies wird durch ein Zitat Menzius verdeutlicht:

„Jedes Kind, das man auf den Arm nimmt, weiß seine Eltern zu lieben, und wenn es ein wenig größer ist, so weiß es seinen älteren Bruder zu achten. Anhänglichkeit an die Nächsten ist die Liebe, Achtung vor den Älteren ist die Pflicht. Es handelt sich um nichts anderes, als diese Gefühle auszudehnen auf die ganze Welt“ (VII/A15).

Das Kind, das in der Liebe seiner Eltern aufgezogen wurde, KANN seine Eltern lieben, die Ältern achten und mit dem Nächsten mitfühlen. Das Gefühl des *Jen* dehnt sich auf die ganze Welt aus. Hier erinnern wir uns nochmals an Adlers Worte:

„Das Gefühl der Zusammengehörigkeit, das Gemeinschaftsgefühl [...] erweitert sich und erstreckt sich in günstigen Fällen nicht nur auf die Familienmitglieder, sondern auf den Stamm, das Volk, auf die ganze Menschheit. Es kann sogar über diese Grenzen hinausgehen und sich dann auf Tiere, Pflanzen und andere leblose Gegenstände, schließlich sogar auf den Kosmos überhaupt ausbreiten“ (Adler 1966, 51f.).

Das konfuzianische *Jen* und auch das individualpsychologische Gemeinschaftsgefühl werden in der Seele des Kindes bodenständig, bleiben ein ganzes Leben lang, nuanciert, beschränkt oder erweitert sich. Sie sind keine Gegenstände, die theoretisch gelehrt werden sollen. Sie sind angeborenes KÖNNEN, das es nur zu entfalten gilt. Das entfaltete

KÖNNEN drängt den Mensch weiterhin zum Willensentschluss zur Reifung seiner eigenen Persönlichkeit einerseits und auch zum Gemeinschaftswohl andererseits.

Obwohl zwischen Konfuzianismus und Individualpsychologie große Unterschiede sowohl im kulturellen Ausgangspunkt als auch im Zeitraum der Entstehung existieren, stimmt die wesentliche geistige Strömung, der Glaube an die Menschenwürde, überein.

5.3.3.2 DIE ENTFALTUNG DER MENSCHLICHEN GÜTE DURCH LERNEN

Die oben betrachtete Theorie Menzius' über die menschliche Entwicklung mag auf den ersten Blick so erscheinen, als ob alle Verantwortlichkeit für menschliche Fehlentwicklung oder Unreife einer Persönlichkeit allein den Menschen selbst treffe. Betrachtet man aber die anthropologischen Argumente des Konfuzianismus, so versteht man, dass sie in einem logischen Zusammenhang stehen. Die konfuzianische Erziehungslehre, die durch anthropologische Argumente begründet worden ist, betont ununterbrochen die Notwendigkeit des Lernens, somit hängt die menschliche Entwicklung im Sinne von Sittlichkeit nicht nur von dem eigenen Willen, sondern auch von der Erziehung ab. Zwar ist das Lernen für Konfuzius durchaus nur ein Ausgangspunkt, aber ohne das Lernen sind alle Bemühungen und der Willensentschluss zum Rechten sinnlos und irreführend:

„Sittlichkeit lieben, ohne das Lernen zu lieben: diese Verdunkelung führt zur Torheit; Weisheit lieben, ohne das Lernen zu lieben: diese Verdunkelung führt zu Ziellosigkeit; Wahrhaftigkeit lieben, ohne das Lernen zu lieben: diese Verdunkelung führt zu Beschädigung; die Geradheit lieben, ohne das Lernen zu lieben: diese Verdunkelung führt zu Grobheit; den Mut lieben, ohne das Lernen zu lieben: diese Verdunkelung führt zu Unordnung; die Festigkeit lieben, ohne das Lernen zu lieben; diese Verdunkelung führt zu Sonderlichkeit“ (Konfuzius, Gespräche 17/8)

Obwohl im Konfuzianismus der Mensch von Natur aus gut ist, ist seine Entwicklung und Reife nur im Erziehungsprozess möglich. Es ist egal, wie gut ein Samen auch sein mag, ohne die hingebungsvollen Hände des Bauer entstehen keine guten Früchte daraus. In der gleichen Bedeutung legte ein Konfuzianer im Buch »Li-Gi« die Erziehung in Zusammenhang mit der Menschennatur wie folgt dar:

„Was der Himmel (dem Menschen) bestimmt hat, ist sein Wesen. Was dieses Wesen (zum Rechten) leitet, ist der Weg, Was den Weg ausbildet, ist die Erziehung“ (Li Gi, 27).

Hier wird der Weg (Tao) als »sittliche Vernunft« verstanden, wobei die Erziehung die sittliche Vernunft im Menschen entfaltet. Auf diese Grundlage wurde das Ziel der konfuzianischen Erziehung gestellt, die Konfuzius als »beste Vollendung der seelischen Leistung«, nämlich die Verwirklichung des *Jen* (s. Kapitel 5.3.2), und Menzius als Vollendung der menschlichen Güte, *jen*, *i*, *li* und *chi*, darstellte. Schließlich ist die Erziehung im Konfuzianismus der Schlüssel für die Entwicklung und die Reife der Persönlichkeit des Menschen.

Im Zusammenhang mit der konfuzianischen Erziehungstheorie entsteht eine Hypothese über die menschliche Fehlentwicklung: Ein Mensch, der sozusagen fehlerhaft oder unedel ist, wurde entweder nicht oder nicht richtig erzogen. Die These basiert wiederum auf der dualistischen Auffassung der Entwicklung des Menschen im Konfuzianismus. Die sittliche Autonomie des Menschen muss durch Erziehung entfaltet werden, dagegen entwickeln sich die sinnlichen Bedürfnisse automatisch. Wenn die Erziehung dem Menschen nicht zuteil wird, heißt es, die sittliche Autonomie stagniert oder geht verloren, während die sinnlichen Bedürfnisse weiter heranwachsen. Demzufolge liegen die sinnlichen Bedürfnisse außerhalb der Kontrolle der geistig-moralischen Autonomie. Erziehung bedeutet nicht nur die Entfaltung der sittlichen Autonomie, sondern auch die Beschränkung der sinnlichen Bedürfnisse.

Außer dem Willensentschluss wird in der konfuzianischen Pädagogik die Notwendigkeit der Erziehung für die Entfaltung des *Jen* hervorgehoben. Im Konfuzianismus geht die Notwendigkeit der Erziehung und des Lernens von der Frage aus : »Wie kann man den Willen zur Sittlichkeit (im Sinne des *Jen*) richtig erschließen?« oder »Wie kann man den Weg zum *Jen* finden ?« Wie im obigen Kapitel erwähnt, kann der Mensch im Konfuzianismus ohne Lernen und Erziehung nicht auf den Weg sittlicher Vollendung und nicht zum richtigen Willensentschluss zum *Jen* kommen. „Was Konfuzius unter Lernen versteht, ist nicht das, was wir heute als Wissenschaft bezeichnen könnten: eine rein theoretische Betrachtung eines Gegenstands, sondern Lernen ist für Konfuzius eine Beschäftigung theoretischer und praktischer Art. Lernen und fortwährend üben sind Dinge, die unbedingt zusammengehören“ (R. Wilhelm 1925, 139). Für den Konfuzianismus kann somit die Erziehung des Menschen darin bestehen, dass man ihm die richtige Erkenntnis über die menschlichen Harmonieprinzipien vermittelt und in die Praxis umzusetzen hilft. Auf diesem grundlegenden Erziehungsprinzip steht die praktische Ethik der fünf menschlichen Beziehungen: Zwischen Vater und Sohn, Herr und Diener, Gatte und Gattin, älterem Bruder und jüngerem Bruder, Freund und Freund (s. Kapitel 5.3.1). In der Mitte der konfuzianischen Erziehung steht vor allem die soziale Erkenntnis des Individuums, auf der das richtige Handeln des Menschen beruht.

Dieses findet auch in der individualpsychologischen Pädagogik ihre Anwendung. So sieht Adler ebenfalls die Bedeutung der Erziehung in der Entwicklung der sozialen Empfindung:

„Das Kind muß für die Gemeinschaft erzogen werden. Familie und Schule richten sich automatisch, [...]. Jede Abweichung von dieser Linie bedroht das Kind später mit Schwierigkeiten der Anpassung in Beruf, Liebe und Gesellschaft“ (Adler 1973b, 209).

Trotz der Unterschiede in der Terminologie bei der Darlegung der Erziehungstheorie sind die praktischen Schlussfolgerungen Adlers und des Konfuzianismus einander sehr ähnlich. Beide betonen die Notwendigkeit der gemeinschaftlichen, auf Kooperation und

Altruismus zielenden Erziehung in Familie und Schule und in einem solchen Sinne ist für beide die Erziehung ein Mittel, um menschliche Fehlentwicklung zu vermeiden. Die Erziehung zielt im Konfuzianismus auf die Entfaltung des *Jen* und in der Individualpsychologie auf die des Gemeinschaftsgefühls. Dazu überzeugende Zitate beider Richtungen:

„Der natürliche Gegensatz von Kind und Umgebung läßt sich nur durch das Mittel des Gemeinschaftsgefühles mildern. Und der Geltungsdrang des Kindes, [...], muß [...] durch Zukunftsfreudigkeit, Achtung und liebevolle Leitung zum Ausleben kommen, ohne das Gemeinschaftsgefühl zu stören“ (Adler 1973b, 220).

„Ein ehrfürchtiger (durch *Jen* erzogener) Sohn bringt böse Worte zum Absterben, umgehende Gerüchte hält er auf. Gute Reden verbreitet er. Darum: Wenn böse Worte nicht aus dem Mund hervorgehen, so werden zornige Worte einen nicht treffen. So weilt ein ehrfürchtiger Sohn in Frieden und Ruhe im Einklang mit dem Schicksal (Harmonie mit der Umgebung). Er unternimmt keine gefährlichen Handlungen, um Glück zu erjagen“ (Li Gi, 142).

5.3.3.3 DIE UMWELT ALS EINFLUßFAKTOR FÜR DIE MORAL DES MENSCHEN

Menzius geht in seiner Theorie über die Entwicklung oder Fehlentwicklung der menschlichen Natur auch auf den Einfluss der Umwelt ein. Dabei nimmt er wesentliche Erkenntnisse sozialpsychologischer Forschung vorweg und überrascht durch die Genauigkeit und Subtilität seiner Beobachtungen:

„In fetten Jahren sind die jungen Leute meistens gutartig, in mageren Jahren sind die jungen Leute meistens roh. Nicht als ob der Himmel ihnen verschiedene Anlagen gegeben hätte; die Verhältnisse sind schuld daran, durch die ihr Herz verstrickt wird. Es ist gleich wie mit der Gerste. Sie wird gesät und geeggt. Der Boden sei derselbe. Die Zeit des Pflanzens sei dieselbe. So wächst sie üppig heran, und wenn die Zeit zur Ernte da ist, so ist alles reif. Es mögen wohl Unterschiede da sein, wie sie vom fruchtbaren oder unfruchtbaren Boden, vom lebensspendenden Regen und Tau, von der Verschiedenheit der Arbeit der Menschen herkommen“ (Menzius, VI/A7).

Die Natur des Menschen ist zwar gut, aber sie ist auch leicht verletzbar und fehlbar, wenn sie von ungünstigen Einflüssen der Umwelt verführt wird. Das ist auch der Grund, warum Menzius die keimhafte Natur des Menschen als das „kindliche Herz“ (IV/B12) bezeichnet hat. Der Zerstörungsverlauf der kindlichen Seele (Herz) des Menschen wird an andere Stelle noch aktiver und eindeutiger geschildert: Ein schöner Berg, der mit üppigen Pflanzen bedeckt ist, ist allmählich deshalb verwüstet, weil die Menschen immer wieder Bäume fällen und Vieh weiden lassen. Obwohl die Lebenskraft des Berges Tag und Nacht wirkte, und Regen und Tau seinen Boden befeuchteten, hat er keine Kraft mehr, um neu zu treiben und zu sprossen. Ebenso verhält es sich bei einem Menschen – wenn seine kindliche Seele durch Außenwirkungen immer wieder beschädigt und verletzt wird, so ist sie schließlich entkräftet. Die kindliche Seele ist verlorengegangen (vgl. VI/A8).

Der Gedanke, dass seelische Verletzungen schwerwiegende Folgen für den Menschen haben, gelangte erst in diesem Jahrhundert durch die Erkenntnisse der Psychopathologie oder Tiefenpsychologie zu allgemeiner Geltung, ist hier aber bereits im Kern entfaltet.

Die konfuzianische Gedankenwelt, die sich besonders mit den zwischenmenschlichen Beziehungen beschäftigt, versteht unter der Umwelt des Menschen nicht nur die gesellschaftlich gestaltete »materielle Umwelt« sondern auch die »seelische Umwelt« der sozialen Gemeinschaft, in die das Individuum gehört, wie z.B. Familie, Schulklasse und Freunde usw. Hier nähern sich konfuzianische Umwelttheorie und Sozialpsychologie an.

Betrachtet man die konfuzianische Pädagogik zusammenfassend, entstehen drei Grundansätze, denen die Entwicklung der menschlichen Natur unterworfen ist: Der Wille des Einzelnen nach Selbstvervollkommenung, die erzieherische Förderung durch den Prozess des Lernens und Lehrens und die Gestaltung einer angemessenen Umwelt. Auf diese drei pädagogischen Bestandteile der konfuzianischen Menschennaturtheorie sollen die Grundprinzipien der Kindererziehung gestellt sein: Die konfuzianischen Begriffe »menschliche Natur« oder »kindliches Herz« haben auf der einen Seite die des »Unvollendeten« und auf der anderen Seite die Bedeutung des »Noch-nicht-Entwickelten«, das noch Möglichkeiten enthält. Der keimhafte Zustand der menschlichen Natur stimmt mit dem Zustand des kleinen Kindes, das nicht nur biologisch, sondern auch seelisch immer noch unreif ist, überein. In der Tat gründet die heutige Pädagogikforschung auf der konfuzianischen Menschennaturtheorie (etw. Song, S. 1992, 49).

Im Zusammenhang mit der Frage der Umwelteinflüsse besitzt der Konfuzianismus gewisse Grundkenntnisse, die der gegenwärtigen psychologischen Sicht nahe kommen:

„Die Kinder von Yü Yüo (im Süden) und Jung Mong (im Norden) haben bei ihrer Geburt dieselben Laute. Aber herangewachsen, haben sie verschiedene Gewohnheiten. Das kommt von der Belehrung durch die Umgebung“ (Li Gi, 175).

Obwohl der Konfuzianismus keine systematische psychologische Theorie aufstellt, sondern diese zunächst nur beschreibend formuliert, fasst er die menschliche Fehlentwicklung oder seelische Störung als Wechselbeziehung zwischen innerer und äußerer Welt auf. In dem folgenden Zitat aus dem Text *Li Gi* spiegelt sich die psychologische Meinung über den Einfluss der Außenwelt auf die Seele wider:

„Der Mensch ist von Natur still, das ist seine himmlische Seele. Wenn er, durch die Außendinge beeinflusst, sich bewegt, das sind die Triebe der Seele. Durch das Herannahen der Außendinge entsteht das Bewußtsein; infolge des Bewußtseins gestalten sich Zuneigung und Abneigung. Wenn Zuneigung und Abneigung keinen Rhythmus im Innern haben, so verführt das Bewußtsein ins Äußere, und der Mensch findet nicht mehr zu seiner eigenen Persönlichkeit zurück, so daß die himmlische Ordnung erlischt.

Nun aber beeinflussen die Außendinge den Menschen unaufhörlich. [...]. Ein Mensch, der zum Außending verwandelt ist, der vernichtet in sich die himmlische Ordnung und ist den menschlichen Trieben und Begierden wehrlos preisgegeben. So entstehen die Gesinnungen des Aufruhrs und des Betrugs und Handlungen der Unzucht und der Verwirrung“ (Li Gi, 73f.).

Der Vergleich zwischen Konfuzianismus und Adler in Bezug auf Umwelteinflüsse bei menschlicher Fehlentwicklung ist schwierig, da beide ihre Konzepte auf sehr unterschiedliche Art und Weise gewonnen und dargestellt haben. Während Adler die Entstehung und die Entwicklung psychischer Störung in seinem ausgearbeiteten Modell mit den zentralen Begriffen Minderwertigkeitsgefühl, Lebensstil, Selbsteinschätzung, Kompensation, Gemeinschaftsgefühl usw. bezeichnet und theoretisiert hat, wird sie im Konfuzianismus mit den Ausdrücken wie Verlorengehen des menschlichen Herzens, Rhythmus im Innern, Entkräftung, fehlende Reife der vier menschlichen Keime (Güte) usw. sehr abstrakt erklärt. Eine Systematisierung des »Normaltypus« wurde vom Konfuzianismus nicht geleistet.

Obwohl beide psychologische Darstellungen menschlicher Entwicklung und Fehlentwicklung nur schwer zu vergleichen sind, sind sie sich grundlegend darüber einig, dass die Einwirkung der Umwelt als „keine unbegrenzt kausale Bedeutung“ (Adler 1982b, 250) und als „durch die individuelle Stellungnahme bedingt“ (Spielmann 1935, 50) gesehen wird. Die vom Konfuzianismus ausgedrückte, oben genannte »seelische Zuneigung und Abneigung« darf nicht auf traditionelle Lerntheorie (wie Behaviorismus; bedingte Reaktion oder Konditionierung) begrenzt verstanden werden. Zuneigung oder Abneigung ergeben sich durch individuelle Beurteilung des inneren Rhythmus. Der »Rhythmus im Innern« wird als »sittliche Autonomie oder Vernunft« des Individuums verstanden, wodurch sie die subjektive Einschätzung der Umwelt in die richtige Richtung leitet. Der Mensch versteht durch seinen eigenen Rhythmus die Außenwelt und handelt nach seinem Verstehen. Wenn ein gesunder Rhythmus im Inneren existiert, zielen die Handlungen auf die Gemeinschaftsbezogenheit (*Jen*) und das Nützliche, ansonst streben sie nach dem Unnützlichen und Gemeinschaftszerstörenden.

Die konfuzianischen Ausdrücke »Rhythmus haben oder keinen Rhythmus haben« könnten vielleicht mit »richtigem Rhythmus oder fehlgestaltetem Rhythmus« übersetzt werden, wobei es möglich wäre, den Adlerschen Begriff »Lebensstil« im Sinne der subjektiven Bestimmung eigener Handlungen auf den konfuzianischen Begriff »Rhythmus« zu übertragen.

Sowohl im Konfuzianismus als auch bei Adler ist schließlich das menschliche Seelenleben gegenüber Umwelteinflüssen nicht passiv, sondern aktiv. Besonderes Augenmerk richten beide Erziehungslehren auf die soziale Umwelt im Sinne der zwischenmenschlichen Beziehungen, der Familie, der Schule und der ganzen Gesellschaft.

6. VERHALTENSSTÖRUNGEN UND LERNBEEINTRÄCHTIGUNGEN ALS BEZIEHUNGSSTÖRUNGEN: EINE BETRACHTUNG AUS INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHER UND KONFUZIANISCHER SICHT UND IHRE ERZIEHERISCHEN INTERVENTIONSMAßNAHMEN

6.1 Zum biologischen Verständnis von Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen aus psychosozialer Sicht

6.1.1 Verhaltenstörungen und Lernbeeinträchtigungen⁴⁸ als Konstrukt

Es existieren keine einheitlichen, allgemein anerkannten Begriffe und Klassifikationen von Lern- bzw. Verhaltensstörungen. Trotz vielfältiger Anstrengungen ist auch bis heute keine allgemein akzeptierte Theorie entwickelt worden. Dagegen gibt es „eine Vielzahl von Termini, die für Kinder und Jugendliche geprägt worden sind, deren Verhalten bzw. Lernen von bedeutsamen Erwachsenen als problematisch, erwartungswidrig, normverletzend oder störend angesehen wird“ (Werning u. Reiser 2002, 53). Diese Verschiedenheit der Begriffe, Klassifikationen und damit der unterschiedlichen Termini beruht auf den verschiedenen Beobachtungen, die wiederum von unterschiedlichen Beobachtungsfaktoren abhängig sind: Wie z.B. herrschende soziale Werte und Normen; zeitgemäße soziale Einstellungen und kulturelle Präferenzen; subjektive Einstellungen der Interaktionspartner und der beurteilenden Instanzen; verschiedene wissenschaftliche Sichtweisen oder Bereiche des Phänomens.

⁴⁸ Die Fachliteratur, die sich mit beeinträchtigtem Lernen beschäftigt, bietet eine verwirrende Vielfalt von Begriffen. Der Begriff »Lernbeeinträchtigungen« hat sich in Anlehnung an Bach u.a. (1987) als Sammelbegriff für Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderungen durchgesetzt. In meiner Arbeit wird »Lernbeeinträchtigungen« auch als überordneter Begriff gebraucht. Da für die schulische Praxis solche allgemeinen Unterscheidungsmerkmale wenig zweckdienlich sind, werden die Unterscheidungen in meiner Arbeit nicht scharf eingesetzt. Deshalb darf der im Kapitel 4.4.1.2 verwendete Begriff »Lernbehinderung« nicht unbedingt im kanntischen Sinne (z.B. Kanter 1977) – auf der intellektuellen Ebene durch einem IQ zwischen 70 und 80 festgelegt verstanden werden, sondern eher in dem Sinn, Lernbehindert sei derjenige, der eine Schule für Lernbehinderte besucht, weil er in der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert werden kann (Bleidick u.a. 1977). Wenn in diesem Kapitel von »Lernstörung« die Rede ist, habe ich das Phänomen wesentlich konkreter gefasst, wobei Begriffe wie »spezifische Lernstörungen«, »Teilleistungsstörung« oder »umschriebene Entwicklungsstörung« hier eine wichtige Rolle spielen. Teilleistungsstörungen oder umschriebene Entwicklungsstörungen werden in der Fachliteratur als spezifische Defizite im Bereich motorischer, perceptiver, sprachlicher und kognitiver Funktionen, die unabhängig vom Intelligenzniveau auftreten, beschrieben (vgl. Frostig 1981; Esser u. Wyschko 1999).

6.1.1.1 VERHALTENSSTÖRUNGEN

Die Erscheinungsbilder von Verhaltensstörungen werden mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet: emotional gestört, entartet, entwicklungsgehemmt, entwicklungsgestört, erziehungshilfebedürftig, erziehungsschwierig, fehlentwickelt, führungsresistent, gemeinschaftsgefährdend, gemeinschaftsschädigend, gemeinschaftsschwierig, integrationsbehindert, moralisch schwachsinnig, neurotisch, persönlichkeitsgestört, psychopathisch, psychopathologisch, schwererziehbar, schwersterziehbar, sozial fehlangepasst, verhaltensbehindert, verhaltensgestört, verhaltensauffällig, verwahrlost oder verwildert.

Alle diese Begriffe stehen zunächst in engem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Vorstellungen, gesellschaftlich formulierten Normen und vorherrschenden Paradigmen, an denen gemessen wird, was als »normal« oder »abweichend« zu gelten hat. Göppel (1989) hat in seiner ideengeschichtlichen Untersuchung dargestellt, wie diese pädagogische Problematik des erziehungsschwierigen Kindes in verschiedenen Epochen durch deren maßgeblichen Vertreter wahrgenommen, beschrieben und erklärt wurde. Dabei wurden drei aufeinanderfolgende Deutungsmuster festgelegt: Nämlich, schwierige Kinder als sittliche Verwilderung unter moralischem Paradigma, als Psychopathie unter pathologischem Paradigma und als Verhaltensstörung unter verhaltensorientiertem Paradigma. Chae (1995) unterstützte in der historisch-literarischen Betrachtung dieses Störungsbildes die Deutungsmuster von Göppel, da er es nach Erkenntniszugang in einige Paradigmen unterteilt: Z.B. Moralisierung, Pathologisierung, Psychologisierung usw.

6.1.1.1.1 *Moralisches Paradigma*

Die »*Moralisierung*«, das älteste Deutungsmuster, wurde hauptsächlich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts benutzt. Wenngleich auch die historischen Stücke noch nicht vollständig genannt wurden, sind doch einige Tatbestände bekannt. Schriften von Historikern stellen die Kindheit in Mittelalter und der frühen Neuzeit geprägt durch Kindesmisshandlung (vgl. De Mause 1974) und Unwissenheit in Bezug auf Kindheit oder eine Kinderwelt (vgl. Ariès 1992) dar. Nach De Mause (1977) wurden Kinder bis zum 13. Jahrhundert oft wie Sklaven verkauft oder vor Klöstern ausgesetzt. Nach Ariès (1992) wurde die Kindheit bis ins 18. Jahrhundert nicht als ein getrennter Lebensabschnitt angesehen. Die damalige Situation mit dem „mangelnde(n) Bewusstsein und der fehlende(n) emotionalen Reife der Eltern hinsichtlich der Pflegebedürftigkeit der Kinder“ (Büchner 1985, 30) lässt vermuten, dass abweichende Verhaltensweisen und Charaktermerkmale eines Kindes als eine Verfehlung gegen die allgemeine menschliche Bestimmung zur Sittlichkeit, d.h. als verwahrlost, unsittlich oder verrückt angesehen und mit körperlicher Züchtigung bestraft wurde.

Erst mit der Erkenntnis eines eigenen Entwicklungsprozesses der Kindheit bildet sich langsam die Beobachtung und Erforschung kindlichen Verhaltens und Fehlverhaltens heraus. So taucht am Anfang des 19. Jahrhundert die erste Aufzeichnung über spezielle Probleme von Kindern in der Literatur auf. Als Beispiel sei die »Kind-Biographie« von Chales Darwin oder Johann Pestalozzi genannt, die als Vorboten der modernen wissenschaftlichen Beobachtung von Kindern gelten (vgl. Rie 1971, 112ff.). Die in den verschiedenen Schriften von Pestalozzi erscheinende Beschreibung von 'Roheit, Zerstretheit, Bosheit, Verschlagenheit, Falschheit und böser Unruhe' usw. sind sicherlich die Begriffe, die wir heute im Kontext von Verhaltensstörungen verstehen. Für alle diese Begriffe benutzte Pestalozzi als Oberbegriff den Ausdruck »verwahrlosen«, stellte damit die Sittlichkeit in den Mittelpunkt jeder Erziehung (vgl. Göppel 1989, 27-62). Bei Herbart sind schwierige Kinder ebenfalls Gegenstand sittlicher Erziehung. Aber anders als Pestalozzi bezieht er das physiologisch-organisch gegebene Temperament, Störungen im psychischen Mechanismus des Kindes und soziale Faktoren mit ein, um damit ganz spezifische Störungen darstellen zu können. So beschreibt Herbart Kinder, die heute als hyperaktiv bezeichnet werden würden, als „gänzlich quecksilbern“, so daß diese „während der angenehmsten Erzählungen und Gespräche nicht einen Augenblick still halten können“ (Herbart 1965, 175, zit. n. Göppel 1989, 68). Obwohl die Autoren nicht direkt dem Kind die Verantwortung für sein Fehlverhalten zuweisen, bringen sie aber an verschiedenen Stellen auch moralische Kategorien wie 'gut' und 'böse' mit ins Spiel.

6.1.1.1.2 *Pathologisches Paradigma*

Die Entdeckung von Zusammenhängen zwischen Hirnverletzungen und menschlichem Verhalten im medizinischen Bereich bewirkte eine Pathologisierung von Kindern mit Verhaltensstörungen und trug dazu bei, das verhaltensgestörte Kind aus dem sittlich-moralischen Korsett zu befreien. Das Erscheinen von Strümpells »Pädagogischer Pathologie« (1890) und die Forschung Goldsteins über die Auswirkungen von organischen Hirnschädigungen auf die Abstraktionsfähigkeit leitete das Umdenken ein (vgl. Goldstein 1942). Das Handeln und Erleben der Kinder wurde somit zunehmend durch die Kategorien »gesund« bzw. »pathologisch« bestimmt. Verhaltensgestörte Kinder waren neben dem Urteil »moralisch unschuldig« wieder im Netz des pathologischen Gesetzes »Verhaltensstörungen = Psychopathie« oder »Verhaltensstörungen = eine cerebrale Dysfunktion« gefangen und bekamen Irreversibilität bescheinigt. Ärzte beschränken sich bis in die Gegenwart darauf, schnell dämpfende Medikamente zu verschreiben. Diese Pathologisierung und Medizinisierung wurde/wird wegen der Fragwürdigkeit des Ergebnisses und der Nebenwirkung der Medikamente diskutiert (s. Kapitel 6.1.1.1). Zugleich wurden auch aus dieser Richtung vielseitige neue Vorschläge zur Begriffsbeschreibung, Ursachenerklärung und therapeutischen Maßnahmen für dieses

Störungsbild erörtert. Es bleibt bis heute als umstrittener Punkt der Wissenschaft bestehen.

6.1.1.1.3 Psychologisches Paradigma

Die Psychologisierung des Störungsbildes findet sich ähnlich wie die Pathologisierung oder Medizinisierung bereits zu Beginn des letzten Jahrhunderts. Die in dieser Zeit entwickelte Psychoanalyse versuchte die Entstehung psychischer Störungen durch die Aufdeckung emotionaler und motivationaler Prozesse zu erklären. Z.B. durch Freuds psychischen Apparat des Über-Ich, Ich und Es, sowie durch die Annahme unbewusster Energien und Prozesse: Störungen frühkindlicher emotionaler Prozesse, insbesondere die Frustration psychosexueller Regungen, führen zu Verhaltensstörungen.

Im Gegenteil zu Freuds Psychoanalyse bemüht sich Adlers Individualpsychologie besonders darum, das psychiatrisch dominierte Bild zu verändern und Einfluss auf die Pädagogik und Heilpädagogik zu gewinnen. Bei der Individualpsychologie steht nicht von Anfang an die Psychoanalyse im Mittelpunkt, sondern direkt die Frage der Erziehung, d.h. die Demonstration erzieherischer Handlungsmöglichkeiten, damit wirkt diese Lehre prägend auf das Denken der Lehrer, Erzieher und Eltern und beeinflusst die pädagogisch-therapeutische Arbeit in der Schule und im Elternhaus. Der Ausgangspunkt der individualpsychologischen Pädagogik ist das »Dazugehörigkeitsgefühl« oder »Gemeinschaftsgefühl«. Der Mangel an Bedürfnisbefriedigung durch die sozialen Mitmenschen, z.B. in der Mutter-Kind-Beziehung, ist schon in der frühen Kindheit ausgeprägt und beeinflusst den ganzen seelischen Entwicklungsprozess. Die Aufgabe der individualpsychologischen Pädagogik liegt darin, die in der Frühkindheit entstandene konflikthafte Beziehungskonstruktion durch die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls (Ermutigung) zu rekonstruieren und das sozial kompetente Verhalten weiter zu entwickeln. Verhaltensstörungen sind individualpsychologisch „keine auf pathologischen Störvariablen *sui generis* beruhende spezielle Symptomatik“, sondern eine dem Störungsverhalten zugrundeliegende seelische Fehlhaltung bzw. neurotische Disposition, „die aus sozialen Beziehungen resultiert und als gemeinsame Wurzel aller Störungen des Erlebens und Verhaltens anzusehen ist“ (Benkmann 1995, 532).

Auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie 1950 wurde der Begriff »Verhaltensstörung« als Oberbegriff für alle „Abwegigkeiten der Handlungen und Haltungen von den einfachsten »Ungezogenheiten«, dem Ungehorsam, dem Jähzorn, den Tics, den Eß- und Schlafstörungen bis hin zu den schwersten Formen der Verwahrlosung und Kriminalität“ (Göppel 1989, 286) eingeführt. Die Durchsetzung dieses Begriffs steht eng im Zusammenhang mit der Entwicklung der Theorie des Behaviorismus, dessen Grundposition dem Objektivismus zuzuordnen ist. Unter Objektivismus versteht man eine grundlegende Position, nach der Wissen als etwas angesehen wird, das extern und

unabhängig vom Lernenden existiert. Ziel des Lernens ist es demnach, Kenntnis der existierenden Objekte, ihrer Eigenschaften und Beziehungen, zu erlangen. Lernen besteht dann darin, dieses externe Wissen auf eine interne Repräsentation abzubilden, die den externen Strukturen möglichst nahe kommt. Verhaltensstörung ist demnach gelerntes Verhalten, das genauso wieder verlernt werden kann. Erziehung bei Verhaltensstörungen muss daher Lernprozesse anregen und steuern, die zu einer Änderung des Verhaltens in die erwünschte Richtung führt.

Jedes Paradigma bestimmt den Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung mit eigener charakteristischer Begrifflichkeit und wird so zur Grundlage der Bildung wissenschaftlicher Schulen und Arbeitsrichtungen. Aus der Entwicklung der Forschung wird deutlich, dass das Paradigma über Verhaltensstörung eine Konstruktion ist, nämlich, dass es nicht mit einer gegebenen »objektiven« Wirklichkeit, sondern mit Erfahrungswirklichkeit umgeht. Das Erscheinungsbild Verhaltensstörung ist somit nicht objektiv gefundene, sondern von einem Beobachter operativ erzeugte Wirklichkeit: Je nach Beobachter oder je nach Paradigma werden Störungen als Verwahrlosung, mal als Psychopathie oder als eine cerebrale Dysfunktion usw. bezeichnet. Die Tatsache, dass die Wahl einer Erklärung für eine Verhaltensstörung beim Betrachter liegt, zeigt zugleich, dass es unmöglich ist, ein einziges Denkmodell und entsprechend eindeutige Konsequenzen für die Erziehung bei Verhaltensstörungen zu erwarten.

6.1.1.2 LERNBEHINDERUNGEN

Ähnlich wie der Begriff Verhaltensstörung umschreibt auch der Begriff Lernbehinderung eine Vielzahl unterschiedlicher Beobachtungen und Wertungen, bei denen Konzept und Absicht des Wertenden in der Regel aus Erfahrungen gespeist werden, die nur Teilaspekte dessen sind, was das Leben eines Menschen mit Lernbehinderungen ausmacht.

Während Verhaltensstörungen aus Auffälligkeiten im Verhalten bestehen, handelt es sich bei Lernbehinderungen um Auffälligkeiten im Lernen. Auf Grund der Tatsache, dass das Phänomen Lernbehinderungen nur das Paradigma der Entwicklung oder der individuellen Begabung kennt, erfuhr die Begriffsbildung für Lernbehinderungen keinen dramatischen Paradigmenwechsel, wie im Fall vom Wechsel von der Moralisierung zur Pathologisierung bei der Verhaltensstörung. Aber die Geschichte der Begriffsbildung in der Lernbehindertenpädagogik zeigt auch eine Vielzahl Versuche, die von unterschiedlichen Erkenntnissen und Interessen bestimmt waren (Eberwein 1996, 36f.).

Im folgenden soll durch die Darstellung der Entwicklungsgeschichte kurz erhellt werden, dass der Begriff Lernbehinderung ein wissenschaftliches und auch „ein von gesellschaftlichen Zuständen und Befindlichkeit abhängiges Konstrukt“ (Neumann 1997,

21) ist. Dabei ist davon auszugehen, dass die Deutungsmuster sich nicht gegenseitig abgelöst haben, sondern sich überlappen und beeinflussen.

6.1.1.2.1 Lernbehinderungen als schulorganisatorische und gesellschaftliche Bestimmungsgröße

Im folgenden soll gezeigt werden, dass das Phänomen »Lernbehinderung« eine relative Konstruktion ist, in der es um die Relation zwischen individuellen und schulisch-gesellschaftlichen Gegebenheiten geht. Die Diskrepanz zwischen individueller Lerndisposition und schulisch-gesellschaftlicher Lernerwartung im konkreten oder gedachten Lernprozess ist als wesentliches Merkmal einer Lernbehinderung anzusehen, nicht aber die Lerndisposition an sich.

Aus der Geschichte der Hilfsschule, die zugleich eine Entstehungsgeschichte der Lernbehinderung ist, wird deutlich, dass Lernbehinderung vor allem abhängig von spezifischen Gesellschafts- und Schulsystemen ist.

Gesellschaftssystemische Variable: Im 19. Jh. setzte die Industrialisierung in ganz Europa ein. Voraussetzungen waren das rationale Weltbild der Aufklärung und die bahnbrechenden Entdeckungen der Naturwissenschaften, die auch zu medizinischen Fortschritten führten. Die sogenannte Industrielle Revolution, die radikale Änderung der Produktionsmethoden, führte zu Umstrukturierungen im gesamten sozialen Bereich und auch zu Veränderungen von wirtschaftskulturellen Verhaltensweisen. In der Produktion wurde zunehmend Wert auf grundlegende Qualifikationen der Arbeiter gelegt, damit sie sich den ständig ändernden Produktionsbedingungen anpassen können. Diese gesellschaftlichen Veränderungen „mit gravierenden Auswirkungen auf die sozialen und politischen Verhältnisse beeinflusste auch die Schule in der Wahrnehmung ihrer Grundfunktionen: der Qualifikations-, der Legitimations- und der Selektionsfunktion“ (Reichmann-Rohr u. Weiser 1996, 21). Mit der organisatorischen Differenzierung der Volksschule in Unter-, Mittel- und Oberstufe sowie mit der Ausweitung des Lehrplanes durch neue Unterrichtsfächer, wurde auch das Mindestmaß an zu vermittelnden Qualifikationen definiert. Dies wiederum hatte zur Folge, daß das Problem der Schulversager, nämlich der Kinder, die eben diese Mindestanforderungen nicht erfüllen konnten, immer drängender wurde.

Schulsystemische Variable: Der im 19. Jh. verbreitete Gedanke der Volksbildung, d.h. der Bildung für alle, einschließlich der untersten Schichten, und der Erziehung aller Kinder des Volkes, sorgte für einen enormen Anwachsen der Schülerzahl. Wenn z.B. bis zu hundert Schüler, unter denen sich sehr unterschiedlich begabte Kinder fanden, in einer Klasse saßen, und daneben der Unterricht selbst ein Gleichmaß an Bildung anstrebte, mussten zwangsläufig einige von ihnen Probleme bekommen. Dieses Problem wurde

zunehmend offiziell angesprochen, dass einige Kinder dem Unterricht der normalen Volksschule nicht mit ausreichendem Erfolg folgen können. Daher war die Gründergeneration der Hilfsschulen bemüht, für ihren Schultyp eine schulorganisatorisch abgesicherte Eigenständigkeit zu erreichen. So beschloss 1887 die Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung:

„Schwachbefähigte Kinder, d.h. Kinder, welche die Spuren des Schwachsinn in solchem Grade an sich tragen, daß ihnen nach mindestens zweijährigem Besuch der Volksschule ein Fortschreiten mit geistig gesunden Kindern nicht möglich ist, müssen besonderen Schulen (Hilfsschulen, Hilfsklassen) überwiesen werden“ (Adam 1931, 122).

Dieses grobe Eingrenzung der Schülergruppe wurde in einem Grundsatzreferat auf dem Zweiten Verbandstag der Hilfsschulen Deutschlands konkreter beschrieben, um eine geeignete Institutionalisierung zu erreichen:

„Die Hilfsschule ist für diejenigen bestimmt, die derart geistig geschwächt sind, daß sie an dem Unterrichte in einer Volks- bzw. Bürgerschule nicht mit Erfolg teilnehmen können. Abzuweisen sind: ...Kinder, die an Schwachsinn höheren Grades sowie an Blödsinn leiden; blinde und taubstumme Kinder ...; epileptische Kinder ...; geistig normale Kinder, welche ...in der Ausbildung zurückgeblieben sind; Kinder, welche nur in einzelnen Unterrichtsfächern schwach sind; sittlich verkommene Kinder“ (Kielhorn 1899, 26, zit. n. Kanter 1998, 10).

Durch diese Hilfsschulkonzeption ist eine ganz neue Schülerschaft, d.h. eine ganz neue Behinderungsgruppe konstruiert worden, die als nicht normal entwickelt und zu schwach befähigt verstanden wird, um vom Volksschulunterricht profitieren zu können, aber sie sollten auch nicht auf der Stufe der Blödsinnigen (Geistigbehinderten) stehen, die überhaupt nicht mehr schulbildungsfähig seien. Sie sollten also eine Schülergruppe sein, die irgendwo in der Mitte zwischen normal gebildeten und blödsinnigen Kindern steht. Sie wurden daher mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet als z.B. »die letzten in der Classe«, die »geistig Schwachen«, »Halbidioten«, als »schwachbefähigt«, »schwachbegabt« oder »(schulbildungsfähig) schwachsinnig« usw. (vgl. Schröder 1996). Bevor die Hilfsschule als eigenständige Schulform institutionalisiert wurde, war sie eigentlich nur eine Art Zusatz Einrichtung für die Volksschule und die Wirkung des differenzierten Unterrichts zeigte sich in der Anzahl der Rücküberweisungen an die Volksschule (vgl. Möckel 1976, 72). 1905 änderte sich die Situation der Hilfsschule grundsätzlich, als das preußische Unterrichtsministerium mit einem Erlass die Rücksendung von der Hilfsschule in die Volksschule verbot:

„In die Hilfsschule gehören nicht die an sich normal beanlagten Kinder, die erziehlich vernachlässigt oder infolge von Kränklichkeit usw. zurückgeblieben sind, sondern nur die für den Volksschuleunterricht als zweifellos nicht hinreichend begabt erkannten Kinder ... Die Hilfsschule ist keine Nachhilfschule, und sie verfolgt nicht das Bestreben, die ihr anvertrauten Kinder nach einiger Zeit in die Volksschule zurückzubringen“ (Der zusammenfassende preußische Ministerialerlaß vom 2.1.1905, U III A 3204, zit. n. Beschel 1977, 126)

Durch diese eigenständige Institutionalisierung der Hilfsschule kehrte sich allerdings die Fragestellung um: Von der Frage »Was soll mit den Kindern geschehen, die in der Volksschule zu wenig gefördert werden? Welches ist die beste Unterrichtsorganisation für sie?« zur Frage »Welches sind die richtigen Kinder für die durch Erlasse gesicherte neue Einrichtung Hilfsschule?« (Möckel 1976, 75). Schließlich lief es darauf hinaus, dass nicht die Schule für die Schüler gesucht wurden, sondern Schüler für die Schule. Um eine Variante zum Volksschulunterricht durchzusetzen, benötigte man auch schulpolitisch eine Bezeichnung für die Schüler der neuen Hilfsschule. In diesem Zusammenhang entstanden die Begriffe »schwachsinnig« und später »lernbehindert«. So entstanden die Hilfsschulen ohne klare Bestimmung der Schülerschaft und waren der Anfang, Lern-Behinderte in großer Masse institutionell zu produzieren. Diese Gründungsumstände der Hilfsschule weisen darauf hin, „dass das Entstehen von Schulversagen maßgeblich von sozialen Faktoren bestimmt wird, und dass »Schwachsinn« ein relativer Begriff ist, der maßgeblich von den jeweiligen schulorganisatorischen Bedingungen abhängig ist“ (Ellger-Rüttgardt 1994, 53).

6.1.1.2 Lernbehinderungen als Kategorie der Andersartigkeit

Neben dem Schul- und Gesellschaftssystem beeinflusst eine weitere ideologische Frage die Konstruktion der Lernbehinderung: Warum führte der Versuch, das Problem des Schulversagens zu lösen, zur Absonderung oder Aussonderung aus der allgemeinen Volksschule, als ob dies der einzige Lösungsweg wäre.

Es gab jedoch seit Beginn der Hilfsschule die Stimme, die diese neue Schulform radikal in Frage gestellt und somit gegen die gesellschaftliche Ausgrenzung der schwachbefähigten Kinder gekämpft hatte. Bereits 1820 erkannte Traugott Weise, dass die Unterschiedlichkeit der Kinder ein differenziertes Lernangebot erfordert und gab Lehrern Ratschläge – in Anlehnung an Pestalozzi – zum unterrichtlichen Umgang mit den schwächeren Schülern (Reichmann-Rohr u. Weser 1996, 25). Piper sah das Hilfsschulkonzept nicht etwa als pädagogischen Fortschritt, sondern als „Rückgang“ oder als „ganz verfehlt“ (Piper 1890, zit. n. Ellger-Rüttgardt 1994, 49), weil die Hilfsschule keine zutreffenden Kategorien von Kindern definieren könne. Auch Hintz sprach den Hilfsschulen jede Daseinsberechtigung ab, da »schwache Begabung« durchaus als eine schulorganisatorische Größe verstanden werden müsse:

„Die Frage, ob ein Kind schwach oder normal begabt sei, läßt sich nicht immer absolut richtig beantworten, weil die sich berührenden Grenzen der geistigen Zustände ineinander übergehen. Ihre Beantwortung wird sich gewöhnlich nach dem Durchschnittsmaß der an die Schule gestellten Anforderungen richten müssen. Je höher die Anforderungen sind, desto größer ist die Zahl der Schwachbegabten; je weniger auf die Leistungsfähigkeit der Kinder Rücksicht genommen wird, desto mehr muß die Differenz zwischen den Leistungen schwachbegabter und geistig normaler Kinder steigen“ (Hintz 1897, 821, zit. n. Ellger-Rüttgardt 1994, 50).

Außerdem sind Heinicke, de l'Eppee, Seguin, Georgens und Deinhardt, Sengelmann, Esche, Witt, Armack usw. die Personen, die – im Gegensatz zu den Hilfsschullehrern – in ihren anvertrauten Kindern »Bildungsfähigkeit« entdeckt hatten und damit nicht durch Aussonderung, sondern durch das schülerzentrierte Lernangebot in integriertem Rahmen den betroffenen Schüler weiter helfen wollten (vgl. Reichmann-Rohr u. Weiser 1996; Ellger-Rüttgardt 1994). Aber trotz solcher Bemühungen waren ihre Ansätze weder von länger Dauer noch wurden sie mit Erfolg in die Praxis umgesetzt.

Die Tendenz nach Aussonderung war offensichtlich und fügte „sich gut ein in die sozialdarwinistischen Gesellschafts- und Begabungskonzepte Ende des 19., Anfang des 20. Jahrhunderts“ (Reichmann-Rohr u. Weiser 1996, 23). Der »Vater des deutschen Hilfsschulwesens« Stötzner legte in seiner Schrift »Schulen für schwachbefähigte Kinder« (1864) eindeutig dar:

„Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig schwachen und stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur. Wieviel Höheres würde sie erreichen können, wenn sie von der Sorge um diese befreit würden? Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus, und man wird letztlichere instand setzen, umso eher den Forderungen der Gegenwart nachzukommen“ (Stötzner, zit. n. Altstaedt 1977, 64)

In diesem Konzept ist die Volksschule nicht mehr für die Gesamtheit da, sondern allein für die Befähigteren, das Ziel der Volksschule wird künstlich erhöht und die Kinder wurden zu Schulware, die man in Prima- und Sekundarware und in Ausschuss teilen könne. Die »schwachbefähigten Kinder« wurden für die »normalen Kinder« zu einer bedrohlichen Größe (Reichmann-Rohr u. Weiser 1996, 23f.).

Dieses Aussonderungsverfahren für die Hilfsschule ist auch von den älteren Sonderschule (Gehörlosen-, Blindenschulen, Idiotenanstalten) in Bezug auf das allgemeine Bildungsideal deutlich zu unterscheiden. Während die älteren Sonderschulen auf der Entdeckung der »Bildsamkeit« der Kinder errichtet wurden, basierte das Konzept der Hilfsschule auf der Entdeckung oder Aufdeckung eines Mangels von Kindern: Die erste Taubstummenschule (1770) wurde von Abbé de l'Epée (1712-1789) mit der Überzeugung ⁴⁹ begründet, „daß die Taubstummen gleich den anderen Kindern unterrichtsfähig sind“ (zit. n. Möckel 1988, 40); Valentin Haüy (1745-1822), auf ihn geht die erste, bahnbrechende Einrichtung für den Blindenunterricht (1784) zurück, kam auch zu der festen Überzeugung, dass ein Erziehungsversuch möglich sei und Erfolg verspreche, da das Auftreten der blinden Wiener Künstlerin Maria Theresia von Paradies 1784 auf ihn einen nachhaltigen Eindruck hinterlies (ebd., 52-57); In seiner Anstalt auf dem Neuhoof hat Pestalozzi (1746-1827) offensichtlich auch geistig behinderte Kinder aufgenommen, womit gewissermaßen auch die Bildungsfähigkeit der »blödsinnigen« wie

⁴⁹ Die Bildungsfähigkeit der taubstumme Schüler wurde bereits beim Fall von Pedro Ponce de Leon, einer der Mönche in spanischen Kloster, gestorben 1584, bekannt. Er unterrichtete nicht nur mit Erfolg, sondern brachte ihnen sogar Lautsprache bei, also das Sprechen ohne Gehör (Möckel 1988, 32).

der vernachlässigten Kinder nachgewiesen war; Im Gegensatz dazu sind jedoch die ersten Hilfsschulen in Elberfeld (1879), Braunschweig (1880) und Leipzig (1881) als Abspaltungen von den Volksschulen entstanden (vgl. Altstaedt 1977, 64ff.), deren primäre Funktion in der Absonderung der Schwachen zum Schutze der Normalen bestand.

Allerdings standen diese Hilfsschulen vor dem Problem, Abgrenzungs- und Selektionskriterien, nämlich die objektiven Erfassungen hilfsschulbedürftiger Kinder, zu finden, die sich aber schon bald als unmöglich herausgestellt hatten und bis heute misslungen ist (vgl. Eberwein 1994, 290). Für das damalige Zeitalter mit hohen Wachstumserwartungen waren für die Aussonderung der Hilfsschule aus den Volksschulen die ökonomischen, gesellschaftlichen und schulpolitischen Interessen entscheidend, nicht die Verwirklichung eines Bildungsideals, in dem die besondere Schulbedürftigkeit ihrer Schüler nachgewiesen und auch die Fragen nach hilfsschulspezifischen Unterrichtsprogrammen, -grundsätzen und -methoden beantwortet werden sollte.

Reichmann-Rohr und Weiser (1996, 23f.) sahen in diesem Hilfsschulekonzept einen „ideologische(n) Kern der sogenannten Ballasthypothese“, d.h.: „Behinderte, Leistungsschwache werden vor diesem Hintergrund als »unnützer Ballast«, als »unproduktive Esser«, als »Überbürdung«, kurzum als »minderwertiges Material« abqualifiziert; der Ausschluß der Minderwertigen zunächst aus der Schule zum Schutze der Normalen, der Ausschluß aus den gesellschaftlichen üblichen Lebensvollzügen bis hin zum Verbot und der Verhinderung der Fortpflanzung zum Schutz der Rasse liegt in der Konsequenz dieses Denkens“.

6.1.1.2.3 Wissenschaftliche Konstruktion von Lernbehinderungen

Durch die Notwendigkeit, die Legitimität der Hilfsschule mit der Eigenart der Schülerschaft zu begründen, versuchten die Hilfsschulpädagogen unter Zuhilfenahme von naturwissenschaftlich abgesicherten defektorientierten Zuschreibungen das Phänomen »Schulversagen« zu erklären (vgl. Reichmann-Rohr 1981, 113; Eberwein 1994, 290). Aus dieser medizinisch-naturwissenschaftlichen Sicht wurden die Beeinträchtigungen des Lernens lange stark mit Krankheitsbildern verbunden, und als Maßstab für die Hilfsschulbedürftigkeit kamen ausschließlich Intelligenz- und Leistungstests in Betracht. Der alte Begriff »Schwachsinn« wurde allmählich durch »intellektuelle Schädigung« abgelöst. Der Einsatz von Intelligenztests hatte in der sonderpädagogischen Diagnostik eine lange Tradition, so dass sonderpädagogische Diagnostik mit Selektionsdiagnostik gleichgesetzt wurde (Perleth 1998, 173). Diese Konstruktion, bei der Schwachsinn (Lernbehinderung) als Synonym für intellektuelle Schädigung, letztlich als „biologisch beeinträchtigte Entwicklungen im Zentralnervensystem“ (Schröder 1990, 76)

verstanden wird, vermochte von den sozioökonomischen, schulorganisatorischen Ursachen des Schulversagens abzulenken, führte weiterhin zu einer Ontologisierung gesellschaftlich vermittelter Phänomene.

Alle Widersprüche des Selektionsverfahrens und Uneindeutigkeiten der Bestimmung der Schülerschaft vermag die Hilfsschule auch in ihrer Phase als Schule für Lernbehinderte seit Mitte des 20. Jahrhunderts bis heute nicht aufzulösen. Dies hat zur Folge, dass bis in jüngste Zeit ein Begriffswirrwarr herrscht, mit einem Nebeneinander von »Schule für Lernbehinderte«, »Förderschule« und »Schule für Lernhilfe«, und dass das Wort „Lernbehinderung« oder »Lernbehinderte« bis heute weder in der Pädagogik noch in der Psychologie, Soziologie, Psychiatrie oder sonstigen Wissenschaft klar umschrieben und definiert“ ist (Kanter 1974, 117). Die heute in den Fachliteraturen auftauchenden verschiedenen Begriffserklärungen und Merkmalbeschreibungen einer Lernbehinderung sind nichts anderes als Produkte fachlicher, d.h. eigener „Auslesegesichtspunkte, die relativ sind“, und sie dienen damit als „gesellschaftliche Kontrollmechanismen von Normvorstellungen“ (Bleidick 1998, 106). Anders ausgedrückt, das grundlegende Paradigma jeder Wissenschaft einer Lernbehinderung ist die Antwort auf die Frage, wodurch sich Lernbehinderte von anderen, d.h. von nicht Lernbehinderten, unterscheidet: Aus schulorganisatorischer Sicht gilt ein Schüler dann als »lernbehindert«, wenn er den schulischen Anforderungen nach ein- oder mehrmaliger Klassenwiederholung nicht gewachsen ist; Unter intelligenzdiagnostischer Perspektive ist ein Schüler dann »lernbehindert« zu bezeichnen, wenn er einen IQ zwischen der ersten und dritten tieferen Standardabweichung eines Intelligenztests (zwischen 85-55) hat⁵⁰; Lernpsychologisch gesehen sind Lernbehinderte diejenigen, die bei den üblichen Lehrmethoden überdurchschnittliche Lernschwierigkeit haben; Aus medizinischer Sicht wird wie oben gesagt von Hirnfunktionsstörungen (z.B. von einer »minimalen cerebralen Dysfunktion«) gesprochen.

Diese personen- und defektorientierten Paradigmen, bei denen die Typologisierung und Klassifizierung im Vordergrund stehen und häufig durch das fragmentarische, subjektive Abbild die Ganzheitlichkeit des Individuums übersehen, werden heute stark in Frage gestellt. Kanter (1998, 11) betont, drei Punkte zu beachten:

1. „Der Intelligenzrückstand kann nicht einfach als Ursache der »Sonderschulbedürftigkeit« [...] und ein IQ nicht als valides Auslesekriterium gelten.

⁵⁰ In der Schweiz beginnt eine Lernbehinderung mit einem Intelligenzquotient zwischen 75 und 90, ein Kind mit einem IQ unter 75 wird invalidenversicherungsberechtigt und erhält die versicherungstechnische Bezeichnung »geistig behindert« (Haeberlin 1999, 21). Mit der US-amerikanischen Definition von »learning disability« sind anders als im deutschen Sprachraum spezifische Lernschwierigkeiten in einzelnen Lerngegenständen – vor allem im Lesen, aber auch in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit – bei wenigstens durchschnittlicher Intelligenz gemeint.

2. In der Hilfsschule/Lernbehindertenschule war und ist stets ein großer Anteil von Kindern anzutreffen, deren Schulschwierigkeiten zwar auch mit kognitiven, aber mehr noch mit motivationalen und emotionalen Problemen zu tun haben oder aus sozialisationsbedingten Verhaltensmustern erklärbar sind.
3. Bei allen Kindern ist stets von einer multifaktoriellen Bedingtheit der Lern- und Leistungsausfälle auszugehen, nicht von einer monokausalen (auf einen einzigen Faktor rückführbaren)“.

Wir haben bis hierher ausgeführt, dass jede wissenschaftliche Fachrichtung eine spezifische Art der Konstruktion von Behinderung entwickelt, und sich dabei Behinderung „im Rahmen des jeweiligen ökonomischen, sozialpolitischen, philosophischen, medizinischen oder pädagogischen Bezugssystems unterschiedlicher Sichtweisen, Zielsetzungen sowie Aspekte“ artikuliert und dass Behinderung „damit auch unterschiedliche Folgen für die so bezeichneten Personen bzw. sozialen Gruppen [...] (hat)“ (Neumann 1997, 236f.). Im folgenden soll besonders der medizinische Erklärungsansatz, bei dem es um die kausale Feststellung einer Behinderung geht und der bis heute bei den sonderpädagogischen Erklärungsversuchen immer noch den Vorrang hat, kritisch dargestellt werden. Diese Kritik dient als Ausgangspunkt für den individualpsychologischen Erklärungsansatz, der die Ursache der Verhaltens- und Lernstörungen nicht bloß in Krankheiten, medizinischen und individuellen Auffälligkeiten des Kindes, sondern in seiner Wechselbeziehung mit der Umwelt sucht.

6.1.2 Zum Problem der medizinisch-pathologischen Ursachenerklärungen

Die Ursachen von Verhaltens- und Lernstörungen werden unter Fachleuten häufig diskutiert, sind aber bisher nicht eindeutig geklärt. Im Zusammenhang mit diesem Phänomen fallen bei den medizinisch orientierten Erklärungsansätzen der 70er und 80er Jahre die Bezeichnungen »Minimale Cerebrale Dysfunktion« (MCD) in Deutschland und Österreich, »Frühkindliches Psychoorganisches Syndrom« (POS) in der Schweiz und »Minimal Brain Dysfunction« (MBD) im englischen Sprachraum. Heute ist die Bezeichnung »Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom« (ADS) am gebräuchlichsten (englisch: »Attention Deficit Disorder«). Diese Begriffe gehen von einem hirnorganischen Defekt bei verhaltensauffälligen und lernbeeinträchtigten Kindern aus – und zwar bei Kindern, bei denen kein hirnorganischer Befund vorliegt. Man vermutet dabei Defizite im Gehirn in Regionen, die für Aufmerksamkeit und Verhalten zuständig sind, spricht voreilig über Krankheit und Störung, über eine psychiatrische Erkrankung. Durch diese Konzepte können bei über 90% aller erziehungsschwierigen Kinder auf frühkindlicher Hirnschädigung beruhende Hirnfunktionsstörungen als Ursache angegeben werden (Klein et al. 1999, 168). Auf der anderen Seite rufen sie auch eine starke Kritik hervor, weil sie keine strukturelle Basis der Funktionsstörungen nachweisen können. So

wurden diese Konzepte von Kritikern als »medizinisch eingekleideter Mythos« (Lüpke 1983, 55) oder als »Märchen« (Armstrong 2002) bezeichnet.

6.1.2.1 *ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DES KONZEPTEES MINIMALECEREBRALE-DYSFUNKTION (MCD) UND SEINE PROBLEMATIK*

Das pathologische Verhaltensmuster mit einem Hirnschaden in Verbindung zu bringen, ist eine klassische medizinische Kasuistik. Der Arzt Joseph Guislain (1797-1860) brachte bereits 1838 Verhaltensstörungen bei Kindern mit einer Hirnschädigung in Zusammenhang (Shaffer 1985, 142). Noch Goldstein (1942) hat in einer Studie über die im ersten Weltkrieg hirnverletzten Soldaten eine Korrelation zwischen Hirnschädigung und Verhalten betont. Nach ihm litten die Soldaten an ‚perzeptuellem Handikap‘ sowie ‚behavioral rigidity‘, ‚loss of initiative‘ und ‚disorganization‘. Aufgrund Goldsteins Studie forschten die deutschen Emigranten Strauss und Werner in Amerika über Hirnschädigung bei Kindern. Durch ihre Untersuchung, die hauptsächlich auf die pädagogische Therapie ausgerichtet war, wurden auch bei Kindern mit durchschnittlichem oder höherem Intelligenzquotienten eine »Lernschwierigkeit, sensomotorische Störung, Sprach- und Verhaltensstörung« festgestellt (vgl. Wicks-Nelson u. Israel 1984, 230). Besonders das Buch von Strauss und Lehtinen »Psychopathology and Education of the Brain Injured Child« (1947) hatte ein großes Interesse an der These der Beziehung zwischen Hirnschädigung und Verhalten hervorgerufen. Die Autoren beschrieben darin, dass Störungen von einem »brain damage« herrühren müssen. Der kausale Zusammenhang zwischen »brain damage« und Verhaltens- und Leistungsabweichungen basierte natürlich auf der oben dargestellten Forschungstradition dieses Arbeitsfeldes. Diese Forschungstradition bestätigt allerdings nur eine Seite des Phänomens, dass nämlich eine Hirnverletzung Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen verursachen kann. Der Befund bedeutet aber nicht automatisch, dass alle Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen durch einen Hirnschaden verursacht werden. Keine neurophysiologische Untersuchungsmethode konnte bestätigen, dass bei Kindern mit bezeichneter Problematik eine Hirnschädigung oder neurologische Abnormalität vorliegt. So kam ein neuer Terminus »*minial* brain damage« (Wicks-Nelson u. Israel, 203) auf, der bedeutet, dass der Gehirnschaden so leicht ist, dass man ihn mit der klinischen Methode nicht erkennen kann. Dieser Terminus veränderte sich nach verstärkten wissenschaftlichen Untersuchungen zur »minimal brain *dysfunction*« (MBD) bzw. »minimal cerebral *dysfunction*« (MCD), in dem dieses Störungsbild nicht mehr mit »Schädigung« des Hirns, sondern mit einer »Dysfunktion« des Zentralnervensystems charakterisiert wird, weil der eindeutige Beweis einer mit der Symptomatik korrelierenden Hirnschädigung nicht zu erbringen war. Allein die Bezeichnung solcher

Termini wie »minimal« oder »Dysfunktion« beinhaltet somit eine Andeutung, dass das Konzept der »minimalen cerebralen Dysfunktion« für die Erklärung der extrem komplexen Natur sowohl der Hirnfunktion als auch der Determinationen von Verhalten unzureichend ist.

Trotz fehlendem Beweis und der Unzulänglichkeit des MCD-Konzeptes ließ bis in die 80er Jahren des letzten Jahrhunderts ein auffälliges kindliches Verhalten in motorischen, emotionalen, sozialen und schulischen Bereich zuallererst eine hirnorganische Ursache »vermuten«. Auf der Seite der Vertreter dieser These wurde diese ätiologische Hypothese mit einer alles überstimmenden Eigenlogik gestützt:

„Der fehlende Beweis ist keineswegs gleichbedeutend damit, dass eine minimale Hirnschädigung oder Hirnfunktionsstörung nicht existiert“ (Bauer 1986, 75);

„While there is no evidence that the minimally brain damaged child exists, he urgently needs attention“ (Dinnage 1970, 21).

Während dessen gelang es auf Seiten der Kritiker auch nicht, mittels logischer Argumentation zwingend „die Nichtexistenz von etwas Nichtexistierendem nachzuweisen“ (Amft 2002, 49) und damit die Bezeichnung zu eliminieren.

Erst in den 80er Jahren des letzten Jh. brachten einige Untersuchungen Klarheit. Man zeigte, dass das Hirnstrombild eines betroffenen Kindes häufig dem eines nicht betroffenen, viel jüngeren Kindes entspricht. Anomalien oder Auffälligkeiten im EEG galten aber gerade als nicht typisch für leichte Hirnfunktionsstörungen, während viele Kinder mit deutlichen Hirnschäden keine Hyperaktivität oder Lernunfähigkeit zeigen (vgl. Satz 1980, nach Wicks-Nelson u. Israel 1984, 231). Besonders fand eine epidemiologische Studie von Schmidt et al. (1984) bei Kindern mit normaler oder höherer Intelligenz (IQ über 85) bei 12,6 % objektiv nachweisbare Hirnfunktionsstörungen und bei 15,9% psychische Auffälligkeiten. Psychiatrische Auffälligkeiten in Kombination mit Hirnfunktionsstörungen wurden hingegen nur bei 3,3% der Kinder gefunden (vgl. Laucht et al. 1986). Dies bedeutet wiederum: Ca. 75% der Kinder mit nachweislicher cerebraler Dysfunktion waren psychiatrisch unauffällig, bei ca. 80% der psychiatrisch Auffälligen konnte keine Hirnfunktionsstörungen nachgewiesen werden (Amft 2002, 49).

Die einleuchtendste Kritik richtete sich somit gegen einen solchen Zirkelschluss, bei dem die Hirndysfunktion das Symptom mit sich bringt, und das Auftreten eines solchen als Beweis für die Existenz der Hirndysfunktion gedeutet wird. „Es konstruiert (doch) eine Pseudo-Kausalität“ (Amft 2002, 50). So schloss auch Routh (1980, 62) nach seinem vergeblichen Versuch, das Kriterium von MCD klarzustellen, die Beschreibung mit dem Wort: „Before I will seriously with to use the concept of MBD again, I will wait to be shown that such a syndrome exists“. Auf Grund solcher Einwände, nämlich des Problems der unsicheren Diagnoseerstellung und der Schwierigkeit der Grenzziehung zwischen MCD und Nicht-MCD usw., wurde das Konzept mehr und mehr fallen gelassen. Studien mit epidemiologischen (vgl. Esser u. Schmidt 1987) und klinischen (vgl. Lehmkuhl u.

Thoma 1992) Ansätzen nahmen sich auch dieser Thematik an und beurteilten das MCD-Konzept als nicht haltbar. „Ein kinderpsychiatrisches Krankheitsbild MCD gibt es nicht (!)“ (Schmidt 1992, 20). Die MCD-Diagnose wurde allmählich aus dem Diagnosefeld zurückgezogen.

6.1.2.2 *LEARNING DISABILITY UND TEILLEISTUNGSSTÖRUNGEN*

Der Rückgang der MCD-Diagnose bedeutet aber nicht zugleich eine Auflösung des medizinisch-biologischen Konzeptes über Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen. An der Stelle des MCD-Konzeptes steht nun eine andere biologische Etikettierung dieses Problems. Spezifische Lernstörungen (Learning Disabilities) (Kirk 1963), Teilleistungsschwäche (Graichen 1979, Esser u. Schmidt 1987), Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit bzw. ohne Hyperaktivität (ADS/H), Aufmerksamkeits-Defizite in Verbindung mit Hyperaktivitätsdysfunktionen (ADHD-Syndrom) (Zentall u. Goetze, 1994) usw. sind die nachfolgenden Bezeichnungen. Aber sie sind auch keine neuen Befunde, sondern Bezeichnungen, die bereits seit den sechziger Jahren existieren, als die Frage nach diesen Störungsbildern an pädagogischer Bedeutung gewann. Jede dieser Bezeichnungen war lediglich eine Komponente eines als Ersatzdiagnose verwendeten Konstrukts cerebraler Funktionsstörungen im Sinne der alten MCD-Definition. Sie basieren grundsätzlich auf der Annahme einer unspezifischen cerebralen Verursachung, aber diesmal wurde nicht direkt von hirnorganischer Schädigung oder Dysfunktion – die nicht nachgewiesen werden konnte, und deshalb meist kritisiert wurde – gesprochen, sondern einzelne Funktionsebenen differenziert betrachtet und konkreter beschrieben. Durch die Beschreibung der »neuen« Bezeichnungen wird deutlich, dass durch das komplexe Konzept der MCD der Fokus von der hirnorganischen Störung auf Wahrnehmungs- bzw. Informationsverarbeitungsstörung verschoben wurde.

Diese Fokusverschiebung ist z.B. auch im Entwicklungsverlauf der Definition von »Learning Disability« zu beobachten. 1968 kam in den USA das »National Advisory Committee on Handicapped« (NACH) zu folgenden, allgemein anerkannten Begriffen, die auch im staatlichen Erziehungsgesetz (PL 94-142) von 1975 aufgenommen wurde:

„»Specific learning disability« means a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language spoken or written, which may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or to do mathematical calculations. The term includes such conditions as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. The term does not include children who have learning problems which are primarily the result of visual, hearing, or motor handicaps, of mental retardation, of emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage” (zit. n. Lerner 1989, 7).

In dieser Definition wurden hypothetisch minimale Hirnstörungen für Learning Disability verantwortlich gemacht, während in der revidierten Fassung von »National Joint Committee on Learning Disabilities« (NJCLD) (1987) »Dysfunktion des Zentralnervensystems« als Hauptursache angesehen wurde:

„Learning disabilities“ is a generic term that refers to a heterogeneous group of disorders manifested by significant difficulties in the acquisition and use of listening, speaking, reading, writing, reasoning, or mathematical abilities. These disorders are intrinsic to the individual and presumed to be due to central nervous system dysfunction. (...)” (S. 107).

Unabhängig von der Diskussion über Learning Disabilities wird auch in der deutschen Neuropsychiatrie des Kindesalters mit der Bezeichnung »Teilleistungsstörungen« oder »Teilleistungsschwächen«⁵¹ das neuropsychologische Funktionsmodell, das Störungen in den Bereichen von Orientierung, Aufnahme, Speicherung, Integration und Expression berücksichtigt, bezeichnet (vgl. Schröder 2002, 33). So definierte Graichen (1973) die Teilleistungsschwäche als „Leistungsminderungen einzelner Faktoren oder Glieder innerhalb eines größeren funktionellen Systems, das zur Bewältigung einer bestimmten komplexen Anpassungsaufgabe erforderlich ist.“ Neuropsychologische Prozessmodelle der Informationsverarbeitung sprechen dabei von der zwei Funktionsminderung: Nämlich, Störung des »Input-Systems«, das für die Prozesse der Aufnahme-Analyse und Speicherung von Information zuständig ist, und Störung des »Output-Systems«, das für die Prozesse der Programmierung, Regulation und Ausführung von Aktivitäten verantwortlich ist (vgl. Steinhausen 1992; Schmidt 1982).

Nun werden sowohl Learning Disabilities als auch Teilleistungsschwäche mit Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung grundlegender, elementarer Funktion, die notwendig ist, um höhere, komplexe Funktionen aufzubauen und auszudifferenzieren, in Zusammenhang gebracht. Unter diesem Aspekt der zentralen Wahrnehmungsschwäche werden auch weiterhin alle ihre primären, doch hochkomplexen Leitsymptome, wie Konzentrationsschwäche, eingeschränkte Gedächtnisleistungen in definierten Modalitäts-Bereichen, z.B. Aufmerksamkeitsdefizite, Lese- und Rechtschreibschwächen (Legasthenie), Rechenschwächen (Dyskalkulie), verminderte Handlungsstrategien, Körper- und Feinmotorik, vermindertes Abstraktions- und Symbolerkennungsvermögen, verzögertes Lernen, verzögerte Sprachentwicklung usw. (Wenninger 2001, 304), in relativ ungeklärter Weise auf zu stark vereinfachende Erklärungsmodelle eines trivialen informationsverarbeitenden Input-Output-Aggregates zusammengefasst (Mattner 2002, 16).

⁵¹ Nach Esser habe der Begriff Teilleistungsschwäche im angloamerikanischen Sprachraum keine direkte Entsprechung. Am nächsten komme ihm noch der von Kirk eingeführte Begriff der »learning disabilities«. Der Begriff »Teilleistungsschwäche« unterscheide sich von »learning disabilities«, indem er umfassend letztlich jeden nicht optimalen Funktionsstand des Gehirns bzw. seiner Teile mit einschließt, während die »learning disabilities« eher ein verhaltens- und schulleistungsorientierten Ansatz ist (vgl. Esser 1992).

6.1.2.3 AUFMERKSAMKEITS-DEFIZIT-SYNDROM (ADS)

Auf Grund der Informationsverarbeitungsmodelle und -paradigmen liegt in der gegenwärtigen Forschung international ein starker Akzent auf dem Aspekt »Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom« (ADS), – im englischen Sprachraum »Attentional Dificit Disorder« (ADD) genannt – des ehemaligen MCD-Konzepts. Die früher im MCD-Konzept erklärten Störungsbilder, die von einer Lese-Rechtschreibstörungen über umfassendes Lernversagen bis hin zu Verhaltensstörungen reichen, gelten heute für zentrale Merkmale des ADS. Im angloamerikanischen Bereich hat in den letzten Jahren der Begriff »Attention-Deficit-Disorder« (ADD) vor allem in der Wissenschaft den Begriff der »Learning Disabilities« weitgehend ersetzt (Opp u. Wenzel 2002, 17), und auch in Deutschland setzt sich der Begriff ADS seit den 90er Jahren des letzten Jh. mehr und mehr durch (Voß 2000, 54).

Aufmerksamkeit ist sowohl in der Psychologie und Pädagogik, wo es um Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeit geht, wie auch in der Neuropsychologie bzw. Neuropsychologie des Lernens und Verhaltens ein Schlüsselbegriff für die Erklärung dieses Problembildes geworden. Obwohl der Begriff Aufmerksamkeit ein außerordentlich vages Konstrukt ist, versteht der Kliniker oder Pädagoge darunter: die Fähigkeit zur gezielten Aufnahme von Information aus der Umwelt durch die jeweiligen Sinnesorgane, ihre Weiterleitung an das Gehirn, wo diese Informationen dann verarbeitet werden. Meist werde im Ergebnis der Aufnahme, Verarbeitung und Wahrnehmung eine angepasste, notwendige Reaktion erfolgen, die nach außen als eine bestimmte Leistung oder ein bestimmtes Verhalten sichtbar wird. Aufmerksamkeitsleistungen sind dabei nach Martinius (1976, 118) abhängig von einem adäquaten Grad der Aktivierung:

„(...) sicher ist jedoch, dass zwischen Informationsfluss und Aktivierung eine Abhängigkeit besteht, d.h. dass der Fluss von Information bei geringer wie bei hoher Aktivierung klein und nur auf einem mittleren, optimalen Aktivierungsniveau groß sein kann“ (Martinius 1976, 118).

D.h., dass sich nicht nur zu geringe, sondern auch zu hohe Aktivierung ungünstig auf die Fähigkeit auswirkt, Aufmerksamkeit aufzubauen und in immer stärkerem Maße auch dauerhaft aufrechtzuerhalten. Dieser Grad der Aktivierung als Einflussgröße auf Aufmerksamkeitsleistungen bezieht sich wiederum auf innerphysiologische Prozesse. Von dieser neuropsychologischen oder neurophysiologischen Überlegung aus werden dann Störungen von Aufmerksamkeit oder Aufmerksamkeitsdefizite als interner insuffizienter Informationsverarbeitungsprozess verstanden. Dahingehend lässt sich die Vielzahl der neuroanatomischen und -physiologischen Untersuchungsbefunde als mögliche Ursache für ADS zusammenfassen: Eine Dysregulierung von Neurotransmittern auf Stammhirnebene (Quinn 1995), verminderte Stoffwechselaktivität von Glukose im Frontalhirnbereich des Großhirns und im prämotorischen Bereich (Zametkin et al. 1990), Abweichungen in der Entwicklung des frontalen-striatalen Cortex (Barkley 1999), eine

verminderte Durchblutung in den präfrontalen Regionen und den Verbindungsbahnen um limbischen System über das Striatum (Sieg et al. 1995), Veränderungen beim Dopamin⁵² D4 Rezeptor, Einfluss des Dopamin D2 Gens sowie eines Dopamin Transporter Gens (Barkley 1999, Döpfner et al. 2000).

Die Erklärungsmodelle, in denen von einer geringeren Durchblutung und damit verbundenen verminderten Stoffwechselaktivität in den Frontalregionen des Gehirns die Rede ist und die vor allem ein Mangel des Neurotransmitters Dopamin als Ursache mangelnder Reizverarbeitung favorisierten, zeigen aber deutlich, dass der Trend eindeutig hin zu einer biologischen Trivialisierung der Ursachen geht, wodurch die hochkomplexen Zusammenhänge zwischen genetischen, biologischen und psychosozialen Faktoren hinter zu stark vereinfachenden Erklärungsmodellen normaler und gestörter kindlicher Entwicklung zurücktreten. Diese biologische Trivialisierung basiert nach Amft (2002, 52) auf einem trivialisierten Denkmodell, den er als eine Tautologie, also eine Pseudo-Erklärung kritisiert:

„[...] wodurch wird Verhalten gesteuert? Durch das Gehirn. Das Verhalten ist gestört, weil sie eine Wahrnehmungsstörung haben. Und die Ursache der Wahrnehmungsstörung ist eine zentrale Informationsverarbeitungsstörung. Und die Informationsverarbeitung ist gestört, weil an den Synapsen die Information nicht richtig verarbeitet wird. Und die Synapsen arbeiten nicht richtig, weil Transmitterprobleme vorhanden sind. Und Transmitterprobleme gibt es, weil ein Transmittermangel vorliegt. Und ein Transmittermangel liegt vor, weil nicht genügend Transmitter zur Verfügung stehen.“

Dieses vereinfachende (neuro)biologische Erklärungsmodell wird durch eine Fülle von ADS-Literatur auf dem Markt noch einfacher, dem Alltagsbewusstsein der unbefangenen Leser entsprechend auf das Input-Output Modell reduziert: z.B., „der Aufnahme-Filter für die Information und das Teamwork in der Verarbeitungszentral funktioniert nicht optimal“ (Aust-Claus und Hammer 1999, 99).

Diese vereinfachende Erklärungsweise wie Informationsverarbeitungsstörung, Wahrnehmungsstörung oder Transmitterproblem erfüllen die Funktion eines »Pacifier«, also Schnuller, der zwar beruhigt, aber nichts wirklich erklärt – so sagte Amft (2002, 52f.) in Anlehnung an einen amerikanischen Psychotherapeuten. Man wird durch den Glauben beruhigt, Kinder mit ADS müsse nicht in erster Linie psychologisch und pädagogisch innerhalb der familiären und schulischen Bereiche geholfen werden, da sie Kranke seien, deren Krankheit möglicherweise durch prä-, peri- oder postnatale Komplikationen sowie cerebrale Erkrankungen verursacht wurde, die nur medizinisch behandelt werden können. Diese Beruhigung gilt für die Betroffenen (z.B. Eltern, Lehrern und Schulpolitiker usw.), die die Problematik ADS unabhängig von der gesamten psychosozialen Wirklichkeit

⁵² „Dopamin ist der Botenstoff, der von den Nervenenden eines fein verzweigten Projektionsbaumes von Nervenzellen ausgeschüttet wird, die im Mittelhirn lokalisiert sind. Ein Projektionsbaum reicht in die Basalganglien, ein anderer zieht in limbischen Hirngebiete, und ein dritter innerviert das Frontalhirn“ (Hüther 2002a).

eines Kindes betrachten möchten. Ist abweichendes Verhalten erst einmal als Krankheit definiert, sind die Kinder für ihr Verhalten nicht verantwortlich, d.h., sie sind nicht mehr länger ein ungehorsames, uneinsichtiges und widerspenstiges Problemkind oder gar ein schlechter, unbequemer Schüler. Sie sind ganz einfach krank. Die auffälligen Verhaltens- und Leistungsdefizite sind nur Kompensationsphänomene einer organischen Insuffizienz. Die Ursache ist dann auch keinesfalls im Umfeld wie Elternhaus und Schule usw. zu suchen, sondern liegt in einer eingeschränkten inneren Regulations- und Verarbeitungsfähigkeit und einer damit verbundenen inadäquaten Verhaltensantwort (Output) auf die Stimuli der Welt. So sind alle von der Schuld befreit: Eltern von der fehlenden Elternliebe, Lehrer von der mangelnden Lehrkompetenz, (Schul)politiker von der unangemessenen Schulorganisation oder -politik usw. Das Kind wird dazu ermutigt, sich selbst als »krank« zu sehen, anstatt schlecht.

Auch die biologische Medizin wird beruhigt, die in erster Linie durch den ausschließlichen Drang gekennzeichnet ist, mit naturwissenschaftlichem Anspruch nach somatologischen Krankheitsursachen zu forschen. Sie wird dadurch beruhigt, dass sie sich auf der sicheren Seite objektiver Erkenntnisgewinnung (also ADS als biologische Fehlfunktion) glaubt, ohne dass noch Zweifel erlaubt wären, ob solche monokausalen Erklärungen der Komplexität menschlichen Erlebens und Verarbeitens überhaupt gerecht werden können (Gerspach 2002, 140).

In diesem pseudoneurowissenschaftlichen Schnuller-Angebot (biologische Blickbeschränkung) fällt die Heilung der Kinder mit ADS in die Kompetenz der Medizin, wodurch sich die medikamentöse Behandlung der Kinder geradezu aufzudrängen schien (s. Kapitel 6.1.1.1.2). Dabei geht es um Mutmaßungen, „dass eine medikamentöse Therapie mit Stimulanzien das gestörte neurochemische Gleichgewicht durch eine Anregung des Nucleus accumbens wieder herstelle (vgl. Altherr 1997)“ (zit. n. Gerspach 2002, 151). Diese Erklärung sichert die Produktion entsprechender Medikamente und beruhigt damit auch die Pharmaindustrie.

Für diese neurochemischen Hypothesen hat man bis heute keine empirischen Bestätigungen erhalten. Ähnliche Annahmen wie die Fehlerregulation des Zentralnervensystems, die aufgrund bestimmter Stoffwechselprozesse im Gehirn auftritt oder die geringere Stoffwechselaktivität der Frontallappen des Gehirns usw. bleiben auch in dieser Vorstellung hypothetischer Natur (vgl. von Lüpke 2001, Mattner 2000, Albert u. Horn 1999, Rothenberger u. Moll 1999). „Der gegenwärtige Forschungsstand bietet allerdings noch keinerlei Grundlage dafür, Schlussfolgerungen im Sinne eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs ziehen zu können, also umstandslos ein in Erscheinung tretendes, komplex bedingtes Verhalten auf neurophysiologische (bzw. neurobiologische) Zusammenhänge und molekular-genetische Bezüge zurückführen zu können“ (Liebrand 2002, 230).

6.1.3 Problematik der Behandlung aus biologischer Sicht

Durch paradigmatische Fixierung dieses biologischen Erklärungsansatzes, zu der die Medizin seit längerem beigetragen hat, ist der moderne Mensch daran gewöhnt, „seinen Körper primär als manipulierbaren Stoffwechselapparat wahrzunehmen“ (Mattner 2002, 13). Für seine Verhaltens- bzw. Leistungsdefizite macht er daher die biologischen Funktionen des eigenen Körpers verantwortlich und verweist diesen „medikamentös in seine Schranken“ (ebd.). Mit diesen biologischen Scheuklappen, die die Komplexität der bio-psycho-sozialen Einflussfaktoren in ihren vielfältigen Wechselwirkungen außeracht lässt, werden heute zwei Behandlungsmethoden gegen diese sogenannte Stoffwechselstörung bevorzugt: Diätetische (z.B. phosphatreduzierte Diät) und medikamentöse Behandlung (z.B. Ritalin, Medikinet etc.).

6.1.3.1 DIÄTETISCHE BEHANDLUNG

Das Bewusstsein der zunehmenden umweltbedingten Erkrankungen führte dazu, Ursachen von Verhaltens- und Lernstörungen in der ökologischen Umwelt zu suchen. Die durch empirische Studien gestützten Hypothesen, die den ökologischen Aspekt untersuchen, beziehen sich auf Vergiftungen insbesondere durch Blei und auf Beeinflussungen durch Nahrungsmittelsubstanzen usw. Die Argumentationskette verläuft wie folgt: Vergiftung oder falsche Ernährung – gestörte Hirnfunktionen – Verhaltens- bzw. Lernstörungen – A- und Antisozial.

In einer Untersuchung über Bleivergiftungen von Henker & Whalen (vgl. 1980) zeigten Ratten, denen experimentell Blei eingespritzt wurde, und Kinder, die in der Frühentwicklungsphase Blei aufgenommen hatten, „abweichende motorische Aktivität, Gereiztheit und Lernstörungen“ (nach Wicks-Nelson u. Israel 1984, 237). Auch im Rahmen der »Edinburgher Blei-Studie«, die sich explizit auf ein hochindustrialisiertes Wohngebiet bezog, fanden sich Zusammenhänge zwischen Blei-Exposition und kognitiver Leistung der untersuchten Kinder, wobei sich die Lesefähigkeit als ein besonders sensibler Parameter für eine Bleivergiftung herausstellte (vgl. Raab et al. 1990). Als neuropsychologische Folgen chronischer Schwermetallvergiftung sind verschiedene psychomotorische Störungen, Antriebsstörungen, leichte Ermüdbarkeit, Konzentrations- und Merkfähigkeitsstörungen, sowie räumlich-konstruktive Störungen und intellektuelle Minderleistungen beschrieben worden (vgl. Anger 1990).

Im Gegensatz zu dieser Studie zeigte sich bei der Untersuchung von Hansen, Belmont und Stein (1980) kein Unterschied zwischen zwei Kindergruppen: Eine stammte aus einer bleibelasteten Wohngegend oder hatte einen zu hohen Bleigehalt im Blut, während die andere keine dieser Attribute aufwies (nach Wicks-Nelson u. Israel 1984, 238). Auch sind beim derzeitigen Forschungsstand noch wichtige Fragen ungeklärt, zu welchem Zeitpunkt

der kindlichen Entwicklung sich eine Vergiftung besonders gravierend auswirkt und wo der mögliche Grenzwert festgelegt werden muss, bei dessen Überschreitung bei Kindern Verhaltens- bzw. Lernstörung ausgelöst wird.

Die Hypothese, bestimmte Nahrungsmittelsubstanzen als Verursachungsfaktoren anzusehen und Diät-Maßnahmen einzuleiten, wird auch in vielen Diskussionen angeführt. Diese Debatte wurde 1974 mit der Veröffentlichung des Buches »Why Your Child is Hyperactive?« von dem amerikanischen Allergologen Feingold angestoßen, der festgestellt hatte, dass künstliche Nahrungsmittelsubstanzen, wie z.B. Farbstoffe, Geschmacksstoffe oder Konservierungsmittel, hyperaktives Verhalten auslösen können und daher eine spezifische Diätkost bei verhaltensauffälligen Kindern eine deutliche Verbesserung bewirke (vgl. Feingold 1985). Feingolds Ansatz wurde in Deutschland von Hafer (1986), selbst Mutter eines hyperaktiven Adoptivsohnes, als phosphatreduzierte Diät vorgestellt. Sie vermutete, dass Hyperaktivität durch eine Stoffwechselstörung im Bereich der Neurohormone verursacht wird, die zu allergischen Reaktionen gegenüber Nahrungsphosphaten führt.

Während der letzten Jahre wurde die Diättheorie von verschiedenen Forschern mit erheblichen Meinungsunterschieden diskutiert. Z.B. kam Walther (1982, S.142) bei einer Studie mit kontrollierter Diät bei hyperaktiven Kindern zu dem Schluss, dass „Anorganisches Phosphat nicht als verursachender Faktor in der Entstehung und Unterhaltung hyperkinetischer Verhaltensstörung angesehen werden kann“, während Egger (vgl. 1991) in seiner Studie über die sogenannte »oligoantigene Diät« behauptete, dass in seinem Verfahren, welches „Placeboeffekte weitestgehend ausschließt - bei 82 % der hyperaktiven Kinder eine Besserung, bei 27 % gar eine Normalisierung allein durch das Vermeiden von als Allergieauslöser bekannten Nahrungsmitteln beobachtet zu haben“ (zit. n. Hocke 1993, S.123).

Auf der einen Seite bejahen manche Autoren die Möglichkeit, dass jedes Nahrungsmittel in Frage kommen kann, auf der anderen Seite sind sie bezüglich der Effektivität der Diät im Zusammenhang mit Verhaltensänderungen skeptisch. In einer Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Kinder und Jugendpsychiatrie im Deutschen Ärzteblatt wurde auf fehlende Belege der Hypothese für Zusammenhänge zwischen Stoffwechselstörungen und Verhaltens- und Lernstörungen hingewiesen (vgl. Deutsches Ärzteblatt 1987, 661f.) auch weitere empirische Studien konnten diese Hypothese nicht bestätigen (vgl. Döpfner 2000). Vernooij (1992, 38) sieht die Ursachen für die positiven Untersuchungsergebnisse eher in der Situationsänderung für die Kinder während der Diät, dass „bei der Durchführung einer so relativ aufwendigen Diät die Mittelpunktposition des betroffenen Kindes verstärkt wird. Verbunden damit sind mit hoher Wahrscheinlichkeit

- eine Veränderung des Zuwendungsverhaltens,
- eine Veränderung der Kommunikations- und Interaktionsmuster,

- eine (anfängliche) Entspannung der Drucksituation, sowohl für die Eltern als auch für das Kind
- eine Veränderung der Familienatmosphäre allgemein.“

Die Diättheorie muss noch näher erforscht werden, nicht nur in Bezug auf Besserung, sondern auch auf Nebenwirkungen, durch eine mangelhafte Aufnahme von Spurenelementen und die psychischen Beeinträchtigungen infolge ständig geforderter Verzichtleistungen.

6.1.3.2 *MEDIKAMENTÖSE BEHANDLUNG*

Die medikamentöse Behandlung, die leichteste und am häufigsten von Ärzten eingesetzte Maßnahme, ist eine besonders beachtete Behandlungsform. Obgleich die Ursachen für ADS-Phänomene einem Interaktionsgefüge von bio-psycho-sozialen Faktoren zuzuweisen und somit familiennahe und pädagogisch-psychotherapeutische Interventionen nötig waren, werden die Ursachen in immer zunehmenden Maße in genetisch bedingter gestörter Neurotransmitterproduktion der subkortikalen Aufmerksamkeitsnetzwerke zugeschrieben, wobei in der Medizin die medikamentöse Behandlung mittels Psychostimulanzien als das Mittel der ersten Wahl gibt (vgl. Liebrand 2002).

Nach einem Bericht wurden im Jahr 1998 „in den USA fünf Millionen Menschen, zumeist Kinder im Schulalter, Psychopharmaka verschrieben. Der großen Mehrheit wurde das Medikament Ritalin®⁵³ [...] verabreicht“ (Gray 1998). Davon litten etwa eine Million Kinder unter dem sogenannten ADD (ADS) bzw. ADHD (ADHS). Ihnen wurde „unter Aufsicht von Krankenschwestern täglich zu Schulbeginn Ritalin® verabreicht, um ihnen konzentriertes Lernen zu ermöglichen“ (Der Spiegel 1998/52, zit. n. Mattner 2002, 13). Medienberichten zufolge werden heutzutage schätzungsweise vier Millionen (Tages-Anzeiger 15.9.2000, nach Amft 2002, 89) bzw. sechs bis acht Millionen (Frankfurter Rundschau 25.9.2001, nach Mattner 2002, 13) amerikanische Schulkinder mit diesem Medikament (Ritalin®) behandelt. So ist der Ritalin®-Konsum zwischen 1997 und 2000 in den USA um 270% (ebd.) und im vergangenen Jahrzehnt weltweit um 700% angestiegen (Nimtz-Köster 1999). Der Spiegel (2002/29) liefert weitere Zahlenmaterial aus Deutschland. Hier bekommen heute mehr als 50,000 Kinder Psychostimulanzien, die sie beruhigen und aufmerksam und damit leistungsfähig machen sollen. Nach der zuständigen Bundesopiumstelle in Bonn wurde im Jahr 2001 693 Kilogramm des Wirkstoffs Methylphenidat verbraucht, dies ist eine Steigerung um mehr als das 20fache im Vergleich zu 1993 (34 Kilogramm).

⁵³ Ritalin ist ein vom schweizerischen Pharmakonzern Novartis entwickeltes, im Gehirn wirkendes Stimulans (Aufputschmittel). Eine Tablette enthält 10mg Methylphenidat. In den USA untersteht Ritalin strengen Kontrollen der Betäubungsmittelbehörden, in Deutschland und in der Schweiz darf es nur über ein Betäubungsmittelrezept, in Österreich nur über ein Suchtmittelrezept verschrieben werden.

Bedeutet diese Steigerung des Verbrauchs eine sprunghafte Erhöhung der ADS-Kinder oder des Phänomenen ADHS wie bei einer epidemischen Ausbreitung? Woran liegt das? Demnach leiden die Kinder in den Stadtstaaten Bremen und Hamburg noch mehr unter Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität als Kinder in Nordrhein-Westfalen oder Sachsen-Anhalt, da – wie die Drogenbeauftragte der Bundesregierung, Marion Capers-Merk (SPD), mitteilte (vgl. ebd.) – dort die Kinderpille wesentlich seltener verschrieben wurde als in Bremen oder Hamburg? Oder sind die Pillen vor allem ein bequemes Mittel, mit dem sich die Folgen von Erziehungsmängeln in heutigen Familien und Schulen überdecken lassen?

Die Statistik enthält verschiedene Deutungsmuster. Ob diese Diagnose ADS oder ADHS in den USA oder der BRD Mode ist oder ob dahinter mehr steckt, als heute zu diskutieren möglich ist, muss hier kurz angesprochen werden.

6.1.3.2.1 ADS als absichtliche Erfindung für eine Pharmatherapie?

Nicht nur die Zahlen der betroffenen Kinder sind ein Politikum, sondern ebenso die Diagnosen und damit die medizinische Etikettierung, die wiederum sowohl die statistischen Zahlenangaben – z.B., indem soziale »Abweichungen« als medizinisches Problem definiert werden – als auch die Behandlungsmöglichkeiten (z.B. Psychopharmakotherapie) entscheidend beeinflusst. Man kann nicht davon ausgehen, dass Verhaltens- bzw. Lernstörungen im Sinn von ADS bzw. ADHS in den letzten Jahrzehnten so rasch zugenommen haben. Sie werden lediglich häufiger diagnostiziert. Die Entwicklungsgeschichte des amerikanischen diagnostischen Systems DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) der American Psychiatric Association (APA) zeigt deutlich, wie die Etablierung der Diagnose »Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom« zu einer politischen und ökonomischen Verwertung führt.

Die Entwicklung hat Breggin in seinem Buch »Talking Back to Ritalin« (1998) eindrucksvoll geschildert: Mitte der Siebzigerjahre, als die sozial denkende Psychiatrie, sowie auch die Sozialarbeit und Psychologie in den nichtmedizinischen Berufen, den Bereich der seelischen Gesundheit für sich entdeckt hatte, war die American Psychiatric Association (APA) in heftige finanzielle Not geraten. Als Ausweg setzte sich APA dafür ein, ADS als zu behandelnde Krankheit in das wichtige »Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders« (DSM) aufnehmen zu lassen. Fast gleichzeitig ging die APA weitreichende Partnerschaften mit Pharmakonzernen ein, um die finanziellen Mittel für die entsprechende millionenschwere PR-Kampagne zu bekommen. So wurde im Jahr 1987 das Krankheitsbild »Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität« (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) buchstäblich per Abstimmung durch die amerikanische Psychiatrievereinigung (APA) geschaffen, worauf innerhalb eines Jahres

ADHD bei 500.000 Kindern in den USA diagnostiziert (Washington 2000) wurde, womit die Pharmaindustrie einen erweiterten Absatzmarkt für Ritalin geschaffen hatte.

Die APA, der andere Gewinner, gehört heute zu den mächtigsten politischen Interessengruppen Amerikas, die immer mehr auch die Möglichkeit besitzt, die dies bezügliche Sozialpolitik (in)direkt zu beeinflussen. 1990 wurde ein Sozialhilfeprogramm für einkommensschwache Eltern von ADHD-diagnostizierten Kindern aufgestellt, dadurch bekam eine Familie mehr als 450 Dollar pro Monat für jedes Kind mit ADHD. 1991 wurde durch das Kultusministerium ADHD als Behinderung anerkannt, worauf für jedes Kind mit ADHD, das den Anspruch auf Sonderleistungen hat, weitere 400 Dollar an jährlicher Erziehungsbeihilfen an die Schule bezahlt. Die Zahl der mit ADHD diagnostizierten Kinder erreichte 1997 4,4 Millionen, für Diagnose, Behandlung und Forschungsuntersuchungen dieser Störung wurden 1996 bereits 15 Mrd. Dollar ausgegeben (vgl. Washington 2000).

Daneben spielte die Pharmaindustrie den Aufklärer für die Volksgesundheit, um damit ganz gezielt das Phänomen ADHS im Bewusstsein der Ärzte und der Öffentlichkeit zu verankern: Der New Yorker »Reuters Health« (05.02.2002) zufolge haben immerhin 87% der amerikanischen Ärzte, die Richtlinien festsetzen, finanzielle Verbindung zu Arzneimittelunternehmen; die größte Elterninitiative für ADHD-Kinder in den USA mit 45.000 Mitgliedern wird direkt von Novartis, dem Schweizer Weltkonzern für die Ritalin-Herstellung, finanziert (Föller-Mancini 2001); das Iserlohner Unternehmen Medice (»Medikinet«) finanzierte eine Fachtagung zu diesem Thema auf dem Deutschen Kongress der Kinder- und Jugendpsychiater im März 2002 in Berlin; die Pharmafirma Lilly wiederum ist alleiniger Sponsor des Hamburger Arbeitskreises ADS/ADHS (Der Spiegel 29/2002), um nur einige Beispiele zu nennen. Die verschiedenen Sponsoren vertreten nur eine einzige Ansicht: »ADS hat eine neurobiologische Ursache und muss medikamentös behandelt werden« (Föller-Mancini 2001).

Das ausgeführte Verfahren mit ADHD gibt heute den Kritikern Anlass den Verdacht zu äußern, die Pharmaindustrie mache »ein »Geschäft mit der Krankheit«, welches Riesenprofite abwerfe«, und dass »vermittels ihrer Lobbyisten in der Politik und bei den Ärztefunktionären [...] sie ihre Interessen im gesamten Gesundheitswesen« durchsetzen (Amft 2002, 38f.). In diesem Sinne werden auch oft grundsätzliche Zweifel daran geäußert, ob ADS wirklich ein Faktum sei oder doch eine absichtliche Erfindung mehrerer gesellschaftliche Interessensgruppen. Unabhängig davon rückt heute die Vorstellung somatischer bzw. hirnanorganischer Ursachen für das Massenphänomen »Hyperaktivität«, »Aufmerksamkeitsstörung« und »Lernstörung« wieder in den Vordergrund, da die Sponsorenmeinung auf längst bereiteten Boden trifft, womit die komplizierten seelischen Probleme des Kindes auf eine simple Berechnungsgrundlage reduziert wird. Armstrong (2002) warnt deshalb wiederholt, dass ADHS als medizinische Krankheit ein Mythos, ein Märchen sei, und versucht in seinem Buch ADHS gründlich zu

entmystifizieren, indem er auf die starke Umweltabhängigkeit, der bei verschiedenen Fachleuten unterschiedlichen Syndromatiken, die Unmöglichkeit der Differentialdiagnostik, das von einer Maschinenmetaphorik geprägte biologische Krankheitsmodell und die Ergebnislosigkeit der jahrzehntelangen Suche nach genetischen oder körperlichen Ursachen, das Abstempeln und Stigmatisieren der betroffenen Kinder sowie die Entlarvung der riesigen ADHS-PR-Kampagne aufmerksam macht.

6.1.3.2.2 Effektivität und Nebenwirkungen der medikamentösen Behandlungen

Ritalin® (Methylphenidat) gehört zur Gruppe der Amphetamine, erhöhe „die Konzentration von Dopamin und Noradrenalin im synaptischen Spalt. Dadurch sollen agitationsvermittelnde Neurone gehemmt und die Konzentrationsleistung gesteigert werden (Arznei-Telegramm 2000, 66). Aber der grundsätzliche Wirkmechanismus im Menschen wird tatsächlich nicht völlig verstanden. Nach den Fachinformationen des Ritalin-Herstellers Novartis, die bei allen zugelassenen Arzneimitteln verpflichtend den Fachkreisen zur Verfügung gestellt werden müssen, gibt es „weder bestimmten Beweise, die eindeutig den Mechanismus belegen, durch den Ritalin seine geistige und verhaltensspezifischen Wirkungen im Kind vollzieht, noch gibt es überzeugenden Beweise bezüglich der Art, wie diese Wirkungen mit dem zentralen nervösen Nervensystem zusammenspielen“, aber es wird vermutet, dass „Ritalin [...] im Gehirnstamm und im Cortex eine Erregung (auslöst), um seine anregende Wirkung zu produzieren“ (Beipackzettel Ritalin® 2000). Da das stimulierte Gehirn mit der immensen Informationsflut besser umgehen und sich auf das Wesentliche konzentrieren kann, beruhigt der Wirkstoff Methylphenidat Kinder, die zu vielen Umweltreizen ausgesetzt sind, während es bei Erwachsenen wie ein Aufputzmittel wirkt. Tatsächlich wird die Wirksamkeit (Responder) einer Ritalin®-Behandlung bei Kindern mit s.g. ADHS mit 70% (Conners & Werry 1986) angegeben. Bei diesem hohen Prozentsatz scheint die Effektivität der Stimulantientherapie unumstritten.

Der Behandlungseffizienz mit Ritalin® kommt auch in ökonomischem Sinne Bedeutung zu. Bei einem Grundschulkind von 30Kg liegen – nach der Umrechnung von Amft (2002, 91) – die Tagestherapiekosten mit Ritalin® zwischen 0,89 DM und 1,78DM/Tag, also jährlich 325,- DM bis 650,- DM. Eine Psychotherapiestunde dagegen kostet ungefähr 145,- DM und man muss mit einer jahrelangen Warteliste rechnen. Außerdem kann keine Psychotherapierichtung – ob sie psychodynamisch, familiendynamisch oder verhaltensmodifikatorisch orientiert ist – einen so großen Erfolg vorweisen wie die Ritalin®-Behandlung. Zudem haben die Ritalin®-Kritiker nichts anderes zu bieten als Ritalin®-Kritik. Die heutige Schule und das pädagogische System, wo das Problem hauptsächlich auftritt, bieten auch keine Hilfe an. Sie haben in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit ganz andere Aufgaben, sie sollen zu Integrationsfähigkeit für den

Arbeitsmarkt und nicht zu sozialen Kompetenz und damit Selbstbeherrschungs- und -regulierungsfähigkeit erziehen.

Im Gegensatz dazu wird die Wirksamkeit der Medikation aus medizinischer Sicht als außergewöhnlich gut erforscht und nachgewiesen angesehen. Dazu bietet die Medizin für fast jede Art von auffälligem Verhalten einen entsprechenden medizinischen Fachterminus an – wodurch diese Verhaltensweisen auch als behandlungsbedürftig angesehen werden. Die Behandlungsmöglichkeit wird durch die aggressive Werbung der pharmazeutischen Firmen propagiert, worauf das Verschreibungs- und Konsumverhalten immer mehr verstärkt wird. Also bleibt den Eltern, die meist schon einen oder mehrere erfolglose Therapieversuche hinter sich haben, nichts anderes übrig, als in die medikamentöse Stimulanzientherapie einzuwilligen (vgl. Amft 2002, 101).

Es ist nicht zu leugnen, dass Ritalin® wirkt. „Die Wirkung tritt (sogar) rasch ein“ und „innerhalb von 30 Minuten können sich Aufmerksamkeit und Hyperaktivität frappierend für drei bis vier Stunde verbessern“ (Arznei-Telegramm 2000, 66). Das Kind schreit nicht mehr rum, wirft nicht mit Gegenständen durch die Gegend und reagiert mit einem Mal auf Ansprache usw. Das Problem ist dabei: das Kind hat sich nicht geändert, die Pille hat gewirkt! Das heißt, solange das Kind auffällig ist, muss die Pille eingenommen werden. Aber, „ob die Ritalin®-Behandlung sich langfristig tatsächlich als effektiv und wirtschaftlich erweist, ist mehr als fraglich, da sie mit Risiken behaftet ist, welche zu teuren Folgeproblemen führen können“ (Amft 2002, 102).

In der Tat reagierten ca. 30% der Kinder mit ADS nicht auf die Gabe von Ritalin® oder aber mit derart gravierenden Nebenwirkungen, dass die Therapie abgebrochen werden müsse (Conners & Werry 1986; Pelham 1989). Auch die Kinder, bei denen die Ritalin®-Behandlung Wirkung zeigte, waren nach Absetzen oder Reduzieren nach längerer Einnahme meist verstörter als vorher (Hilgenböcker 2002, 31). So wird im »Suchtbericht Deutschland 1999« (Simon et al. 1999, 104ff.) vor dem „charakteristischen Entzugssyndrom mit depressiver Verstimmung, Erschöpfung, Schlafstörungen, Heißhunger und ausgeprägtem Verlangen nach dem Wirkstoff“ gewarnt.

Bei chronischem Missbrauch entsteht außerdem eine Toleranzentwicklung, die zu einer Steigerung der Dosis führt, um den gewünschten Effekt dennoch zu erzielen (vgl. ebd.). Dabei sind auch Sucht und Abhängigkeit als Nebenwirkungen nicht undenkbar. Obwohl in der Medizin behauptet wird, dass der Ritalin®-Konsum generell kein hohes Suchtpotential enthalte, ist diese Aussage sehr zweifelhaft. Wie oben erwähnt, wirkt Ritalin® bei den Kindern im Bereich der zentralen Informationsverarbeitung als beruhigendes, die Konzentration förderndes Mittel, bei Erwachsenen jedoch wie das Aufputschmittel »Speed«. Deshalb ist leicht vorstellbar, dass Ritalin® bei einem Kind, dessen Verhaltens- oder Lernstörung nicht ein Problem des Zentralnervensystems, sondern primär ein psychosoziales Problem ist, nicht hilfreich sein kann, weil sich seine psychosoziale Realität nicht ändert. Bei einem solchen Kind kann Ritalin® wie bei

einem Erwachsenen wie ein Aufputzmittel wirken. Gerade solche Kinder und Jugendliche, die Ritalin® als Happy-Pills oder Speed bekommen oder konsumieren, sind stärker drogengefährdet und der Gefahr der Abhängigkeit ausgesetzt als ihre Altersgenossen. Die Gefahr der Abhängigkeit liegt dabei nicht nur in den psychosozialen Problemen, sondern auch darin, dass „ein Kind so frühzeitig lernt, auf (Lern- und) Verhaltensprobleme mit Medikamenteneinnahme zu reagieren, und somit verändertes Verhalten nicht auf eigene Anstrengung, sondern auf medikamentöse Behandlung zurückführt“ (Zimmer 1988, 14). „Streng genommen, ist überhaupt gar keine einzige Substanz für sich allein Sucht erzeugend. Nicht die Substanz erzeugt die Sucht, sondern das Individuum benutzt die Substanz, weil es damit sein Gefühlsleben besser regulieren kann. Es verliert damit immer mehr die Möglichkeit, sich ohne dieses Mittel mit der Realität zu konfrontieren“ (Amft 2002, 104). So warnen Simon et al. (1999, 104) auch vor „einer ausgeprägten psychischen Abhängigkeit“ bei der Einnahme der Psychostimulanzien, und auch Langbein et al. (1999, 118) zählen „Sucht und Abhängigkeit“ zu den „wichtigsten Nebenwirkungen“.

Obwohl die Risiken eines langen Gebrauchs von Ritalin® nur hypothetisch genannt werden können, weil es noch keinerlei Langzeit-Studien⁵⁴ über die Effektivität und Sicherheit dieses Medikaments gibt, ist die „Psychopharmakotherapie [...] immer mit Risiken verbunden, und dies besonders bei Kindern, bei denen sich Psyche und Gehirn noch in einem Entwicklungsgeschehen befinden“ (Amft 2002, 105).

Dass das Medikament langfristige Veränderungen im Gehirn hervorrufen kann, hat kürzlich auch Gerald Hüther, Neurobiologe und Hirnforscher an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Göttingen, durch Rattenversuche gezeigt: Methylphenidat, die Hauptsubstanz im Ritalin, wirkt in jungen Gehirnen anders als in alten. Bei Tieren, die vor der Geschlechtsreife, Ritalin dauernd erhalten, entwickelt sich das Gehirn nicht optimal und führt zur einer permanenten, bis ins Erwachsenenstadium fortbestehenden Reduktion der Dichte von Dopamintransportern (von dopaminergen Präsynapsen) im Striatum. Bei ausgewachsenen Tieren hingegen scheint der Stoff keine strukturellen Veränderungen im Gehirn zu bewirken (vgl. Hüther 2001b; Hüther u. Bonny 2002). Diese Ergebnis widerspricht der allgemeinen Meinung von Ärzten, dass Ritalin nur kurze Zeit wirkt, und stellt fest, dass die Substanz bei dauernder Verabreichung das Potenzial hat, langanhaltende Veränderungen in der Struktur und in der Funktion des Gehirns zu verursachen und die Grundlage für die spätere Manifestation eines Krankheitsbildes zu legen (z.B. das Parkinson-Syndrom). Ritalin sollte daher dringend auf seine Auswirkungen auf die Entwicklung des Gehirns und seine Wirkweise darin untersucht werden.

⁵⁴ Diese Tatsache, dass es keine Langzeitstudie über die Ritalin®-Behandlung gibt, ist verwunderlich, da Ritalin immerhin seit 1956 auf dem Markt ist! Amft (2002, 105) sagt dazu: „Risiken einer Arzneimittelbehandlung werden relativ frühzeitig *nur dann* entdeckt, *wenn man danach sucht(!)*“

6.1.4 Gegenwärtige Erkenntnisse aus der AD(H)S-Forschung

Den bisher vertretenen neurobiologisch, medizinisch begründeten Modellen, die für die ADHD-Symptomatik ein genetisch bedingtes »Dopamindefizit« (unzureichende Ausbildung oder Aktivität des dopaminergen Systems) verantwortlich machen und zur Korrektur dieses Defizits eine Stimulierung der Dopaminfreisetzung durch Methylphenidat (Ritalin®) als nötig ansehen, liegt – so nach Hüther (2001a; 2002a) – ein heute völlig veraltetes Konzept von der Funktionsweise und der Entwicklung des menschlichen Gehirns zugrunde, weshalb es in den letzten Jahren durch den inzwischen erreichten Erkenntnisstand kritisch hinterfragt wird. Diese neue Befunde unterscheiden sich von den alten vor allem in folgenden Kernpunkten (Hüther 2002b):

1. „Es gibt Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen und z.T. schon unmittelbar nach der Geburt besonders empfindlich sind und auf Störungen ihres inneren Gleichgewichtes besonders intensiv reagieren (unruhige, reizoffene, schwer zu beruhigende Kinder).
2. Durch die überdurchschnittlich häufige Stimulation ihres antriebssteuernden dopaminergen Systems⁵⁵ kommt es bei diesen Kindern zu einer Stimulation des Wachstums dieses Systems. Es wird dadurch stärker und intensiver ausgebildet, als das normalerweise der Fall ist (dopaminerge Hyperinnervation)⁵⁶.
3. Die Ausformung komplexer neuronaler Verschaltungen insbesondere im Frontalhirn wird durch die »Überstimulation« und die damit einhergehende vermehrte Dopaminausschüttung behindert (Frontalhirndefizit).
4. Das daraus resultierende Nutzungsmuster (unzureichende Aufmerksamkeitsfokussierung, mangelnde Impulskontrolle, Hyperaktivität) wird durch ungünstige weitere Entwicklungsbedingungen stabilisiert (frühe Bindungsstörungen, mangelnde Selbstwirksamkeitserfahrungen, Überforderung, Angst, Stress, psychosoziale Konflikte etc.). Dadurch kommt es zu weiteren, sekundären Veränderungen der Hirnreifung (nutzungsabhängige Plastizität).
5. Methylphenidat (Ritalin®) hemmt die Wiederaufnahme von Dopamin und erzeugt einen kontinuierlichen »Ausfluss« des in den dopaminergen Nervenenden gespeicherten Dopamins. Die Folge ist eine »Selbsthemmung« jeder weiteren Dopaminfreisetzung durch neue, eintreffende Reize (Aktivierung von Autorezeptoren an den dopaminergen Präsynapsen). Die Stimulation dieses Systems durch neuartige, aufregende Reize bleibt nun »ohne Effekt« (durch neue Stimuli ist nun keine verstärkte Dopaminausschüttung mehr auslösbar). Das Kind kann sich besser konzentrieren, ist weniger durch äußere Reize ablenkbar und durch innere Impulse „angetrieben“. Im Frontalhirn können neue Nutzungsmuster ausgebildet und stabilisiert werden.⁵⁷

⁵⁵ „Dieses dopaminerge System wird immer dann erregt, wenn etwas Aufregendes, emotional Bewegendes passiert. Die damit einhergehende, massive Dopaminausschüttung in den Projektionsgebieten hat einen starken antriebssteigernden Effekt. In der Fachsprache heißt das *reinforcing*“ (Hüther 2002a).

⁵⁶ Mit diesem Befund ist die bisherige Vorstellung eines Dopaminmangels grundsätzlich auf den Kopf gestellt, die allein aufgrund der Beobachtung entwickelt wurde, „dass die Gabe von Substanzen, die die Dopaminfreisetzung im Gehirn stimulieren, zu einer Verringerung der Symptomatik bei hyperkinetischen und aufmerksamkeitsgestörten Kindern führte“ (Hüther u. Bonney 2002, 54)

⁵⁷ „Auf neue Reize reagiert es nicht mit Aufregung, sondern bleibt stur bei der einen Sache, die es angefangen hat“ (Hüther 2002a, 42)

6. Wie Tierversuche gezeigt haben, wird durch die Methylphenidatbehandlung während der Phase der Hirnentwicklung (vor der Pubertät) die weitere Ausreifung und Ausformung der dopaminergen Innervation unterdrückt. Wenn Kinder ein zu stark ausgebildetes dopaminerges System besitzen, würde es auf diese Weise »zurückgestutzt«. Bei Kindern mit einem normal entwickelten dopaminergen System jedoch, würde eine unzureichende weitere Ausformung dieses Systems erzeugt. Als Spätfolge dieses Defizits kann es zu einer erhöhten Gefahr der Ausbildung eines Parkinson-Syndroms im höheren Lebensalter kommen.“

Die neuen Erklärungsmodelle ist deshalb besonders interessant, da sie den bis heute vertretenen, biologisch-monokausalen Ursache-Wirkung-Mechanismus dieses Störungsbildes überwunden haben, und das Hirnwachstum in Wechselwirkung mit Umweltgegebenheiten (Nutzungsbedingungen) speziell bei Kindern berücksichtigen.

Damit werden heute die als AD(H)S bezeichneten Symptome nicht als primärer Ausdruck einer Hirnstoffwechselstörung verstanden, sondern als Folge von unbewältigten psychosozialen Konflikten. Ebenso sind die belegten neurobiologischen und hirnfunktionellen Forschungsbefunde⁵⁸ bei Kinder mit AD(H)S nicht Ursache, sondern Folge der intensiveren Nutzung und Entwicklung bestimmter Hirnfunktionen und -strukturen aufgrund des angeborenen Temperaments. „Das Gehirn dieser Kinder hat sich [...] in vielfältiger Weise anders strukturiert und entwickelt als das von »normalen« Kindern. Sie haben es ja auch über Jahre hinweg anders benutzt“ (Hüther u. Bonney 2002, 59).

Die oben angeführten neuen Erklärungsmodelle der AD(H)S-Forschung stehen m.E. dem individualpsychologischen Erklärungsansatz für kindliche Verhaltens- und Lernstörungen sehr nahe. In der Individualpsychologie sind die typischen „ADS-Syndrome“ nichts anderes als die Phänomene, die durch Kompensationsprozesse bei ungewöhnlich wachen, lebendigen und anregungsbedürftigen Kindern in einer subjektiv versagenden Umwelt auftreten können. Die beide Theorien sind sich vor allem darin einig, dass sie die Verhaltensauffälligkeiten sowie die ADS-Symptome als Ausdruck sozialer Beziehungsstörungen und nicht als organischen Schaden betrachten, die somit gar keine Krankheit sein müssen. Sie drücken sich nur mit einer anderen Sprache aus: Die Grundhypothese der neuen Hirnforschung bei ADS-Kinder geht davon aus, „dass ihr Gehirn[...] noch nicht ausreichend soziefunktional vermittelt ist“ (Amft 2002, 55). Die Individualpsychologie dagegen spricht davon, dass das angeborene Gemeinschaftsgefühl

⁵⁸ Diese Forschungsbefunde belegten jedoch nicht, welche dieser im Gehirn von ADHS-Patienten gefundenen Veränderungen »primär«, also von Anfang an vorhanden waren, und welche erst später, als sekundäre Folgen einer solchen primären Störung aufgetreten sind. Die Mehrzahl dieser Untersuchungen wurde an Schulkindern, Jugendlichen und auch manche erst bei erwachsenen ADHS-Patienten durchgeführt, die bereits über Jahre hinweg in ihrer Störung entscheidend beeinflusst worden waren. D.h. man weiß nicht, ob diese so spät festgestellten Veränderungen bereits vorhanden waren, als die Kinder die ersten Symptome von ADHS zeigten, also im Kleinkinderalter. Dies ist bisher kaum untersucht worden. Alle Veränderungen einzelner Parameter, die mit der Technik der neuen Verfahren gemessen werden können, liefern nur sehr indirekte Hinweise auf eine veränderte Aktivität des dopaminergen Systems, wobei es sich nicht um »primäre Ursachen«, sondern um Reaktionen handelt (vgl. Hüther u. Bonney 2002, 56ff.).

noch nicht ausreichend entfaltet ist oder dass das Kind dazu nicht genügend ermutigt wurde.

6.2 Das individualpsychologische Verständnis von Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen und die erzieherischen Interventionsmaßnahmen

6.2.1 Grundriss des individualpsychologischen Ansatzes über Verhaltens- und Lernstörungen

Für Adler ist das Individuum von seinen natürlichen Anlagen her zu positiver und gemeinschaftsbezogener Entwicklung fähig. Dieses natürliche Potential kann vor allem in der Kindheit durch die faktischen Lebensgegebenheiten seiner Umwelt, nämlich durch einen biologischen, psychologischen oder sozialen Sachverhalt weiter ermutigt oder verhindert werden. Dabei hängt es entscheidend davon ab, wie das Kind den Sachverhalt einschätzt, wie es mit diesem umgeht, welche Bedeutung es ihm zuschreibt und ihn so erst als Risiko konstruiert.

Ausgehend von der grundlegenden Annahme, dass es sich bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten weniger um die Störung eines einzelnen Individuums oder einer Teilfunktion dessen, sondern mehr um Beziehungsstörungen in einem komplexen Netzwerk handelt, wendet die folgende Darstellung die individualpsychologische Begrifflichkeit und Intensität auf Lern- und Verhaltensstörungen an. Individualpsychologisch gesehen, hat jedes Verhalten und Erleben, jede Handlung einen sozialen Bezug, somit sind alle seelischen Störungen und Schwierigkeiten letztlich Beziehungsstörungen (vgl. Heisterkamp 1980).

Diese Annahme deutet weiterhin an, dass im System der Individualpsychologie eine terminologische Trennung der Begriffe Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht nötig ist, besser gesagt, keinen Sinn hat, weil beide Störungen in der Individualpsychologie als »Nervöser Charakter«, dessen Genese vor allem in dem frühen Entwicklungsverlauf durch die Interaktionsregulationen zu suchen ist, bezeichnet werden können. Insofern scheint diese These im Bereich der Erziehungswissenschaft gegen das wissenschaftliche Prinzip, das immer nach der Zerteilung der Wirklichkeit durch Spezialisierung strebt, zu Felde zu ziehen.

Eine weitere Bedeutung der individualpsychologischen Aussage ist, dass eine Neurose, die synonym für Lern- und Verhaltensstörungen gesetzt werden kann, „keine pathologischen Eigenschaften sui generis“ bildet, sondern „nur Ausdruck der dahinterstehenden, tieferliegenden seelischen Haltung“ (Bleidick 1985a, 31) ist, wiederum im Gegensatz zu der medizinischen Syndromkonstruktion für alle Störungen

steht und damit auch zu dem Klassifikationsversuch, welcher mit einer kausalen Hypothese vermischt ist.

Für die Individualpsychologie, die schon früh eine ganzheitliche Sichtweise in die therapeutische Arbeit einführte, sind Störungen im Verhalten und Lernen nicht „ein plötzlicher Einbruch dunkler Gewalten“, sondern sie wachsen „aus dem Boden einer ganz spezifisch geformten Persönlichkeit hervor“. (Furtmüller 1983, 117). D.h. diese Störungen hängen eng mit dem kindlichen Lebensstil zusammen, der durch die Entmutigung des Kindes und dem Mangel an Verbundenheit mit seinen Mitmenschen ausgeprägt wird. Damit erhebt sich der Anspruch auf eine integrative Sicht von Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen, zumindest sollten die psychischen, sozialen und körperlichen Aspekte für das Gesamtbild berücksichtigt werden sowie die Umstände, Situationen und Strukturen des Zusammenlebens.

6.2.2 Verhaltens- und Lernstörungen als Folge von Entmutigung im Lebensstil

Wir haben bereits in Kapitel 4.2 die Bedeutung des Lebensstils einschließlich seiner Entstehung, inneren Entwicklung und die Entstehung der Beziehungswirklichkeit mit anderen und der Umwelt ausführlich dargestellt. Als Zusammenfassung steht ein Zitat von Adler:

„Immer handelt es sich um die Erfassung des individuellen Lebensstils, der sich uns als eine formale Bewegungslinie ergibt. Wir gelangen zu ihm, wenn wir die uns bekanntgewordenen Ausdrucksformen ihres Inhalts entkleiden. Denn alle erfassbaren seelischen Phänomene sind im letzten Grunde Konkretisierungen der einheitlichen Aktionslinie des Individuums. Welches Niveau einer in dieser schöpferischen Tätigkeit des Konkretisierens erreicht, wie viel davon auf die Seite des Allgemein-Nützlichen fällt, daraus schöpft jeder sein Wertgefühl“ (Adler bei Wexberg 1926, VI).

Der Lebensstil ist die verfestigte Leitlinie des Handelns. Welche Bedeutung ein Mensch seinen Handlungen beimisst, hängt vom Lebensstil ab. Im diesem liegt der Lebenssinn eines Menschen und „zieht sich dann durch sein ganzes Leben wie eine seltsame Melodie, die er selbst geschaffen hat“ (Adler 1979, 54). Wie der englische Gelehrte Robert Burton (1577-1640) schrieb, verrät uns unserer (Lebens)Stil (»stylus virum arguit«) oder besser, der Mensch ist sein (Lebens)Stil – so Georges-Louis de Buffon (1707-1788) (zit. n. Ansbacher 1995, 285). Existentialistisch ausgedrückt, ist der Lebensstil »Daseinsthema« und »Daseinstechnik« (Thomae 1996).

Aus Sicht des Lebensstils ist Schulversagen kein Begabungsmangel und auch Verhaltensabweichungen keine auf pathologischen Störvariablen sui generis beruhende spezielle Symptomatik. Die Individualpsychologie sieht schlechte Schulleistungen wie überhaupt alle Erlebens- und Verhaltensweisen eines Kindes als zielgerichtetes Arrangement, mit denen der Lebensstil als »Daseinstechnik« gesichert wird:

„Sie entsprechen keinen angeborenen Kräften und Substraten, sondern sie sind, wenn auch sehr früh, erworben, um eine bestimmte Gangart festhalten zu können. So ist z.B. einem Kind die Faulheit nicht angeboren, sondern es ist faul, weil ihm diese Eigenschaft als ein geeignetes Mittel erscheint, sich das Leben zu erleichtern und dabei doch seine Geltung zu behaupten. Denn die Machtstellung eines Menschen ist auch dann – in einem gewissen Sinne – vorhanden, wenn er sich auf der Linie der Faulheit bewegt (Adler 1966, 147)

Das im obigen Abschnitt betrachtete ADS-Syndrom, das in der individualpsychologischen Terminologie auch als »nervöser Charakter« bezeichnet wird, ist in diesem Sinne nichts anderes als ein solches Arrangement, nämlich der Ausdruck eines „falschen Lebensstils“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 194). Individualpsychologisch gesehen, handelt es sich bei den Erscheinungen der ADS-Symptome nicht um die Ursachen von Schulversagen oder Verhaltensstörungen, sondern um Symptome, die in dem Moment zutage treten, in dem das Kind mit den schulischen oder sozialen Aufgaben konfrontiert oder auf die Lösung dieser Aufgaben nicht vorbereitet ist. Jedes Kind tritt mit seiner eigenen inneren Welt in die äußere Welt ein, die ihm seine Lebensaufgabe stellt, seine kognitive Entwicklung kann besser oder weniger gut gefördert worden sein, seine seelische Verfassung mit mehr oder weniger Flexibilität ausgerüstet sein, mit Mut und Beziehungsfähigkeit oder aber mit Ängsten und Entmutigung in offener oder verdeckter Form. Die tatsächlichen Leitungen im Schulischen und Sozialen sind somit immer ein komplexes Resultat aus Fähigkeiten des Kindes, emotionaler Stabilität, Selbstvertrauen, Selbsterwartung und -einschätzung der eigenen Fähigkeiten, sowie den jeweiligen Erwartungen der familiären und schulischen Umwelt. Diese Fähigkeiten können nur in aktiv mutigem Umgang mit den Mitmenschen und den Dingen der Umwelt erworben werden. Wenn ein Kind sich im Umgang mit den Mitmenschen und den Dingen „nicht als zugehörig und angepasst empfindet“, so wird sich „in ihm [...] auch nicht das Gefühl entwickeln, ein Teil des Ganzen zu sein“, wird es „keinen Mut haben, seine Aktivität nicht entwickeln können“ (Adler 1973c, 28). „Es wird vor jeder Aufgabe in Spannung geraten. [...] Jede neue Aufgabe ist wie eine Testprüfung, ein Experiment anzusehen. [...] Der Fehler kommt nur zum Vorschein, wenn es darangeht, eine Aufgabe zu lösen. Solange niemand etwas von ihm verlangt, solange es nicht vor Schwierigkeiten steht“, ist es nicht so sehr auffällig, aber „wenn es vor einer neuen Situation steht“ dann kann man sehen, „wie weit es vorbereitet ist“ (ebd. 28f.). Im Lebensstil dieses Kindes herrscht die Entmutigung vor.

Aber woher rührt diese mangelhafte Vorbereitung, die zunächst das Kind zur Entmutigung und dann später zu einem neurotischen Lebensstil führt? Die mangelhafte Vorbereitung, die als gemeinsame Wurzel aller Störungen des Erlebens und Verhaltens anzusehen ist, liegt nach Adler vor allem in dauerhaften negativen Beziehungserfahrungen in den sensibelsten Entwicklungsphasen des Säuglingsalters, und sie ist dadurch charakterisiert, „dass es sich hier um Situationen handelt, wo das Kind in der ersten Zeit seines Lebens viel zu sehr belastet erscheint“ (1973c, 38). Das Kind

kommt in vollständiger Hilflosigkeit zur Welt, macht schon im ersten Moment seines Leben viele Erfahrungen mit seiner dinglichen und personalen Umwelt: Das Neugeborene steht von Geburt an vor der primären Aufgaben, innere Erregungszustände zu regulieren, um das physiologische Gleichgewicht trotz wechselnder Umweltreize aufrechtzuerhalten; es soll auch soziale Austauschprozesse einleiten und auf soziale Interaktionsangebote eingehen. Weil das Kind jedoch bei seiner Geburt noch nicht gerichtete Triebe hat, um sich auf die Welt einzustellen, und „es in die Umgebung von Erwachsenen gesetzt ist,“ wird es leicht dazu verleitet, sich als „klein und schwach zu betrachten, sich als unzulänglich, minderwertig einzuschätzen“ (Adler 1966, 72). Das ist das Gefühl der eigenen Unfertigkeit und Unvollkommenheit. Adler spricht hier bereits von einem Minderwertigkeitsgefühl. Das Kind steht nun vor der wichtigen Lebensaufgabe, diese natürliche Schwäche und Minderwertigkeit durch seine schöpferische Kraft, „die es ihm ermöglicht, das Vorgefundene, sowohl Erbanlagen als auch Umwelterfahrungen, subjektiv eigenständig zu verarbeiten“ (Vernooij 1992, 57), zu überwinden. In dieser sensiblen Entwicklungsphase spielen vor allem die Erfahrungen mit der menschlichen Umwelt, wobei die Mutter an erster Stelle steht, eine große Rolle, weil in ihr ein stabiles Selbstwertgefühl »als ein Teil des Ganzen« entwickelt werden kann.

Was Adler bereits Anfang des letzten Jahrhunderts als Ausgangspunkt für seine Theorie angenommen hatte, dass sich die Entwicklung des Kleinkindes, die Ausbildung seiner Fähigkeiten und seines Lebensstils durch eine aktive Auseinandersetzung mit seiner Umgebung vollzieht, wobei die seelisch-geistige Zuwendung durch ihre Bezugsperson eine entscheidende Rolle spielt, ist heute auch in der Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Kinderneurologie und Ethologie Gemeingut. Besondere Bestätigung bekommt seine Theorie aus den Fortschritten der Hirnforschung, die gerade in den letzten Jahren so viel neues Wissen gesammelt und damit alte, bisher für gültig gehaltene Annahmen korrigiert und neu anerkannt hat, dass die Seele die Materie des Gehirns gestaltet. Im folgenden wird der Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensstörungen und einem entmutigten Lebensstil aus dieser neuen neurowissenschaftlichen Sicht her ausgearbeitet.

6.2.3 Neurowissenschaftliche Unterstützung des individualpsychologischen Ansatzes: Beziehungserfahrungen beeinflussen das Gehirn und den Lebensstil

Die Neurowissenschaft hat gerade in den letzten Jahren entscheidende Einsichten in den Aufbau und die Funktion des Gehirns gewonnen. Insbesondere die Einführung und der Einsatz bildgebender Verfahren (z.B. Positronen-Emissions-Tomographie, PET, oder die funktionelle Kernspintomographie, fNMR) ermöglichten erstmals die Aktivität des

gesamten menschlichen Gehirns genauer zu beobachten (Roth, 2001) und damit „die bisher an unterschiedlichsten Modellsystemen gewonnenen Erkenntnisse über die Struktur und Funktion neuronaler Netzwerke, über die Rolle globalisierender Transmittersysteme, über die Bedeutung emotionaler Aktivierungsprozesse und über die Plastizität neuronaler Verschaltungen auch oder ganz besonders im menschlichen Gehirn zu einem Gesamtbild zusammenzufügen“ (vgl. Hübner, 2001a).

Diese neueren Erkenntnisse unterscheiden sich von den alten in folgenden Punkten:

- „Jahrzehntelang war man davon ausgegangen, dass die während der Hirnentwicklung ausgebildeten, neuronalen Verschaltungen und synaptischen Verbindungen unveränderlich seien. Heute weiß man, dass das Gehirn zeitlebens zur adaptiven Modifikation und Reorganisation seiner einmal angelegten Nervenzellverschaltungen befähigt ist und dass die Herausbildung und Festigung dieser Verschaltungen ganz entscheidend davon abhängt, wie und wofür wir unser Gehirn nutzen
- Noch vor einigen Jahren schien es unvorstellbar, dass psychosoziale Einflüsse in der Lage wären, die Struktur des Gehirns in irgendeiner Weise zu verändern. Inzwischen hat sich unter den Hirnforschern die Einsicht durchgesetzt, dass die im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen strukturell im Gehirn verankert werden.
- Bisher hielt man es für selbstverständlich, dass der Mensch sein großes Gehirn zum Denken besitzt. Neueste Forschungsergebnisse haben jedoch deutlich gemacht, dass der Bau und die Funktion des menschlichen Gehirns in besonderer Weise für Aufgaben optimiert sind, die wir unter dem Begriff »psychosoziale Kompetenz« zusammenfassen. Unser Gehirn ist demnach weniger ein Denk- als vielmehr ein Sozialorgan.
- Noch bis vor wenigen Jahren schien den Hirnforschern alles suspekt, was mit Gefühlen zusammenhing. Inzwischen beginnen sie zu verstehen, welche Bedeutung Gefühle nicht nur für die Ausrichtung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen besitzen, sondern auch, wie frühe emotionale Erfahrungen im Gehirn verankert werden und wie sehr sie spätere Grundhaltungen und Überzeugungen bestimmen.
- Fast ein ganzes Jahrhundert lang wurde heftig darüber gestritten, ob Denken, Fühlen und Handeln des Menschen stärker von angeborenen Verhaltensprogrammen oder von den im Lauf des Lebens gemachten Erfahrungen bestimmt werden. Heute beginnt man zu begreifen, dass der Mensch nur deshalb ein so anpassungsfähiges, zeitlebens lernfähiges Gehirn besitzt, weil die das Denken, Fühlen und Handeln bestimmenden Nervenzellverschaltungen durch genetische Programme eben noch nicht endgültig festgelegt sind“ (Hübner und Bonney 2002, 25).

6.2.3.1 BENUTZUNGSABHÄNGIGE ENTWICKLUNG DES GEHIRNS UND LEBENSSTIL

Auf Grund der neuen Erkenntnisse funktioniert das Gehirn so, wie es mit Hilfe der darin angelegten Verschaltungen funktionieren kann. Welche Verschaltungen zwischen den Milliarden Nervenzellen besonders gut gebahnt und stabilisiert und welche nur unzureichend entwickelt und ausgeformt und zur Lösung von Problemen eingesetzt werden können, hängt ganz wesentlich davon ab, wie und wozu man sein Hirn bisher immer wieder aktiviert und benutzt hat. Alle hochkomplexen Verschaltungen entstehen

also nicht automatisch. Während zweckmäßige synaptische Verbindungen durch adäquate Aktivierung stabilisiert werden, werden unbrauchbare, nicht benutzten Synapsen eliminiert und überbeanspruchte Synapsen degeneriert, aber weniger nach den konkreten Vorgaben eines genetischen Programms, sondern mehr in Abhängigkeit von ihrer Funktionstüchtigkeit, ihrer Brauchbarkeit, der Häufigkeit ihrer Benutzung, also ihrer Zweckmäßigkeit. (vgl. Rothenberger u. Hüther 1997; Hüther u. Bonney 2002; Hüther 2002c).

Diese neueren Einsichten der Neurowissenschaft, in der besonders die Befunde der »benutzungsabhängigen Umbauprozesse« im menschlichen Gehirn Bedeutung erlangen, ergänzen und bestätigen in eindrucksvoller Weise Adlers entwicklungspsychologische Weitsicht. Adler (1973a, 116) hat seine Psychologie im Gegensatz zu den Besitzpsychologien als Gebrauchspsychologie definiert. Einen Menschen charakterisieren nach Adler nicht die Eigenschaften, die er auf die Welt mitbringt und »besitzt«, sondern die Art und Weise, wie er sie »gebraucht«. Adler stellt damit fest: „Es liegt uns völlig fern, in Abrede zu stellen, daß alle seelischen und körperlichen Funktionen notwendigerweise durch Erbmaterial prädisponiert sind, doch was wir in aller psychischen Aktivität erkennen, ist der Gebrauch, der von diesem Material gemacht wird, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen“ (1981, 47). Bei Adler werden die einseitigen Festlegungen auf die Vererbung und das Milieus bei der menschlichen Entwicklung überwunden, und beide bilden nur den Rahmen und die Einflüsse, auf die das Individuum je nach seiner ihm eigenen schöpferischen Kraft reagiert (Seelman 1977, 582). Viel wichtiger ist damit, wie und wofür ein Kind seine schöpferische Kraft einsetzt. Adler versteht diese Vorgänge im Kompensationsmechanismus, schreibt in der »Studie über Minderwertigkeit von Organen« (1907/1965): „Übung, verstärkter Gebrauch, gesteigerte Reize, führen zur Hypertrophie, mangelnder Gebrauch zur Atrophie des minderwertigen Organs“ (zit. n. Böhringer 1985, 64).

Hierin stimmen auch die neueren neurowissenschaftlichen Erkenntnisse überein. Bei diesem Modell bleibt zunächst offen, ob die bereits zum Zeitpunkt der Geburt beobachtbaren Unterschiede – der eine ist ruhiger, der andere lauter, der eine neugieriger und der andere weniger usw. – genetisch bedingt oder erst während der intrauterinen Entwicklung entstanden sind. Aber für viel wichtiger als diese mitgebrachte besondere »Begabung« hält dieses Erklärungsmodell, was das Kind im weiteren Verlauf seiner Entwicklung während der ersten Lebensjahre daraus macht, bzw. machen muss (Hüther 2001). Der Schwerpunkt verlagert sich somit weg von einer allzu biologischen, hin zu einer die Hirnentwicklung fördernden Umweltkonstruktion oder Umwelterfahrung.

Diese »benutzungsabhängigen Strukturbildungsprozesse« des Gehirns werden nach neuen Forschungsergebnissen vor allem durch Interaktion geprägt – obwohl das Gehirn auf

Lebenszeit ein plastisches und flexibles Organ bleibt, sind frühe Erfahrungen und Interaktion bedeutsamer als spätere. Dies stellt wieder einen wichtigen Treffpunkt mit der Individualpsychologie dar, da die Individualpsychologie auch davon ausgeht, dass es deutliche Zusammenhänge zwischen der Lernfähigkeit, dem Verhalten und der emotionalen Kompetenz von Kleinkindern und der seelisch-geistigen Zuwendung durch ihre Eltern gibt. Besonders die Pathogenese früher Störungen, die Adler im ersten Jahrzehnt des letzten Jahrhunderts voraussah und einführend beschrieben hat, ohne dies zu wissen, wurde von dem neuen Erklärungsmodell der Hirnforschung (vgl. dazu Hüther u. Bonney 2002; Hüther 2002c) des Phänomens kindlicher Verhaltens- und Leistungsstörungen völlig unterstützt, als ob die Theorie der Individualpsychologie mit der hirnhysiologischen Sprache ausgedrückt worden wäre. In der folgenden Darstellungen über die kindliche (Fehl)Entwicklung wird somit die hirnhysiologische Sprache in die individualpsychologische mit einbezogen (s. Abb. 1).

6.2.3.2 THEORIE DES MINDERWERTIGKEITSGEFÜHLS (INDIVIDUALPSYCHOLOGIE) UND DER STRESS-BELASTUNG (NEUROBIOLOGIE)

Wie wir bereits oben gesehen haben, findet in der Individualpsychologie die Dynamik menschlicher Lebensäußerungen ihre allgemeinste Formulierung in dem »Streben nach Überwindung von subjektiv erlebten Mangellagen«, insbesondere des Gefühls der Minderwertigkeit. Dieses anfängliche Gefühl der Minderwertigkeit treibt alles menschliche Handeln an, um die unsichere Situation zum Besseren zu wenden. „Jeder Mensch strebt und strengt sich an, weil er sich minderwertig fühlt“ (Adler 1976, 47). Das Minderwertigkeitsgefühl ist in der Individualpsychologie ein positives Leiden, ein offenbar von Natur aus gegebenes und ermöglichtes Gefühl einer schmerzlichen Spannung, die nach Lösung verlangt (vgl. Adler 1973a, 63), und kann als „die Ursache aller Verbesserungen der Lage der Menschheit“ (ders. 1979, 53) angesehen werden.

Dieser Begriff des Minderwertigkeitsgefühls in Adlers Konzept kann in Hüthers neurobiologischem Konzept mit dem Begriff der (Stress-)Belastung verglichen werden, der innerhalb der allgemeinen Systemtheorie als Auslöser für die adaptive Modifikationen bzw. Reorganisationen der inneren Struktur und Organisation der lebenden Systeme verstanden werden kann. Im Mittelpunkt von Hüthers These steht der Einfluss dieser Belastung auf die Hirnreifung im Kindesalter. Dabei handelt es sich darum, wie ein Kind diese Belastung empfindet. Nämlich: „In Abhängigkeit vom jeweils erreichten Entwicklungsstand, bisherigen Erfahrungen und aktuellem Kontext können psychosoziale Stressoren von Kindern als kontrollierbar, d.h. im Sinne einer Herausforderung, oder als unkontrollierbar, d.h. im Sinne einer schweren Belastungen, empfunden werden“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 624).

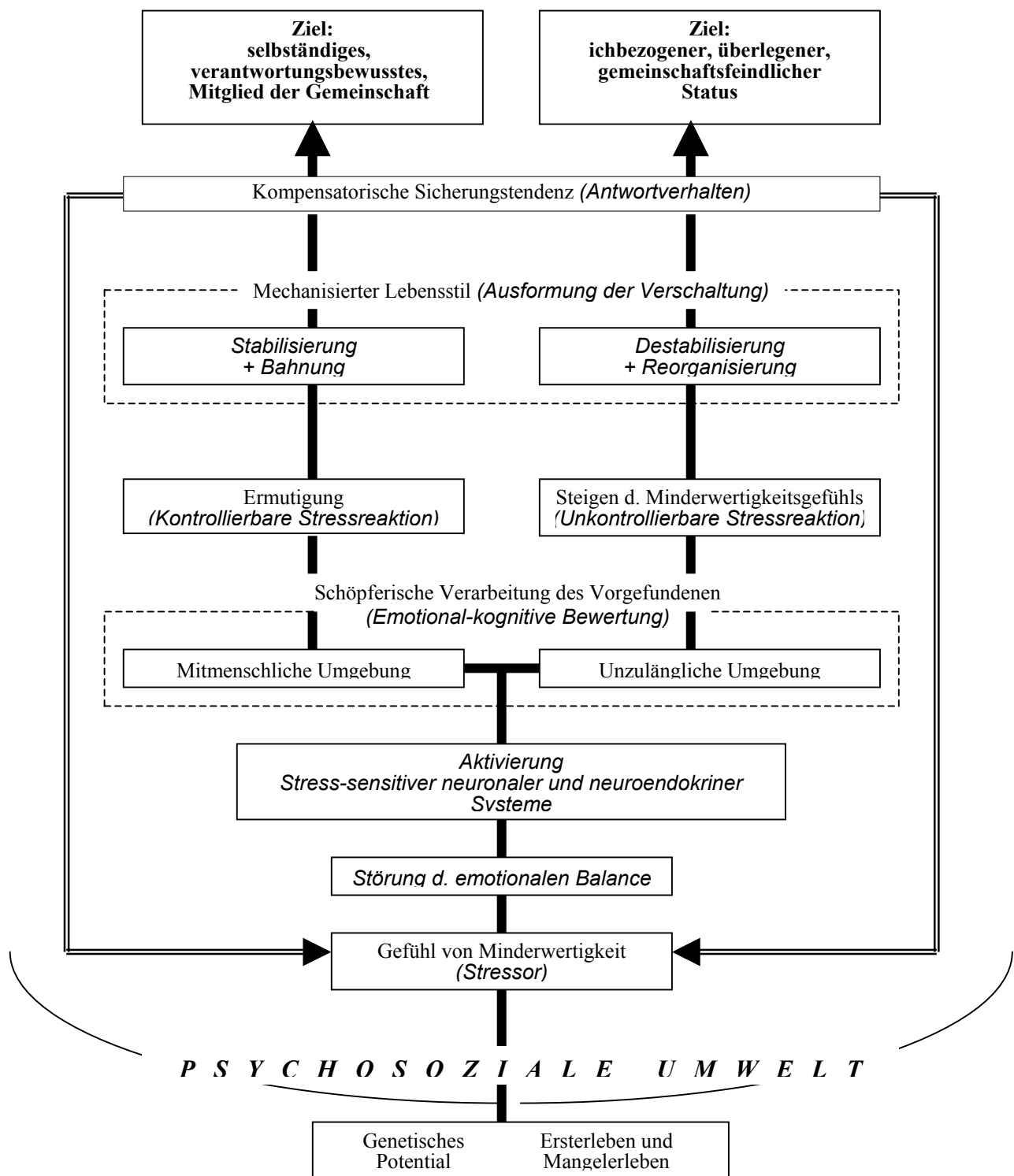


Abb. 1: Individualpsychologische schematische Darstellung einer (gestörten) Persönlichkeitsentwicklung in Zusammenschluss mit neurobiologischen psychosozialen Belastungs(Herausforderung)-Reaktionen-Mechanismen (*Kursiveschrift*).

Es ist das gleiche dynamische Prinzip des Minderwertigkeitsgefühls in der Individualpsychologie, das die ichgebundene Stellungnahme des Subjektes umfasst und je nach der kompensatorischen Einstellung normal oder abnormal entwickelt werden kann (vgl. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 96ff.).

Wie die Individualpsychologie sich die anfängliche Unzulänglichkeit und damit das entstehende Minderwertigkeitsgefühl beim Kleinkind als Antrieb für die menschliche Weiterentwicklung vorgestellt hat, haben die modernen Neurowissenschaften bestätigt, dass „komplexe, verschiedenartige und vielseitige »kontrollierbare« Belastungen offenbar notwendig (sind), um die individuellen genetischen Möglichkeiten zur Strukturierung eines entsprechend komplexen Gehirns nutzen zu können“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 631). Somit haben »kontrollierbare« oder »unkontrollierbare« Stress-Belastungen weitreichende Konsequenzen für die Ausformung komplexer neuronaler Verschaltungen und der Persönlichkeit, ebenso wie das Minderwertigkeitsgefühl bei Verarbeitungsprozesse weiter die Herausbildung und Stabilisierung des Lebensstils mitbestimmt. Sowohl bei der Ausformung komplexer neuronaler Verschaltung als auch bei der Ausgestaltung des Lebensstils (s. Kapitel 4.2.3) handelt es sich tatsächlich um ein generelles Entwicklungsprinzip eines Systems, das beschreibt, auf welche Weise die immer wieder auftretenden Veränderungen seine innere Struktur und Organisation bildet. Die Neurowissenschaften konnten in den letzten Jahren dieses Entwicklungsprinzip, wie ein Lebensstil entsteht, hirnpfysiologisch aufzeigen:

„Immer dann, wenn es zu wiederholten oder permanenten Störungen bereits etablierter Regelkreise und neuronaler Verschaltungen im Gehirn kommt, die zur wiederholten oder langanhaltenden Aktivierung einer Stressreaktion führen, wirken die im Zuge dieser Antwort ausgelösten Veränderungen als Trigger für die adaptive Modifikation bzw. Neuorganisation derselben. Die Stressantwort wird damit zu einem Instrument im Dienst oder Optimierung zentralnervöser Verarbeitungsmechanismen im Hinblick auf die jeweils vorgefundenen Bedingungen“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 629).

Diese Optimierung kann, wie oben erwähnt, zu zwei unterschiedlichen Wege führen, d.h. entweder zur kontrollierbaren oder unkontrollierbaren Stressreaktion. Sie ähnelt damit wiederum der individualpsychologischen Kompensationstendenz für Minderwertigkeitsgefühle, die sich in zwei unterschiedliche Richtungen entwickeln: Während die „glückliche Kompensation“ (Adler 1974a, 307) sich auf reale Ziele und produktive Betätigungen ausrichtet, die mit den Zielen und Anforderungen der sozialen Umwelt vereinbar sind und die Interessen der Anderen mit einbeziehen, verlegt sich die „negative Kompensation“ (ders. 1981, 83) auf die Verfolgung irrealer Ziele und auf sozial unproduktive Aktivitäten. Diese psychologische Chiffre des Entwicklungsstrebens, das dem Organismus und dem Leben immanent ist, möchte die Neurowissenschaft entziffern. Die Optimierung zentralnervöser Verarbeitungsmechanismen kann bei kontrollierbarer Belastung erfolgen, wenn

„die im Zuge einer Stressantwort aktivierten neuronalen Verschaltungen verbessert, d.h. gebahnt werden (können). Dies wird immer dann geschehen, wenn die bisher angelegten Verschaltungen zwar prinzipiell zur Kontrolle der neuronalen Störung geeignet, aber noch nicht effizient genug sind, um diese vollständig und gewissermaßen routinemäßig zu beantworten. Eine derartige Stress-Belastung ist besser mit dem Begriff »Herausforderung« zu beschreiben, Sie löst eine sog. *kontrollierbare Stressreaktion* aus, die mit einer *kurzzeitigen Aktivierung* kortikaler und limbischer Hirnstrukturen und einer Stimulation des zentralen und peripheren noradrenergen Systems einhergeht. Vor allem die verstärkte Ausschüttung von Noradrenalin in den initial aktivierten kortikalen und limbischen Hirnregionen führt zu einer ganzen Reihe von funktionellen und metabolischen Veränderungen in Nerven- und Gliazellen, die direkt oder indirekt dazu beitragen, dass es zu einer Stabilisierung und einer Verbesserung der Effizienz der in die Antwort involvierten neuronalen Verschaltungen kommt. Die verstärkte Ausschüttung von Glucocorticoiden trägt zunächst dazu bei, die im Zuge der Stressantwort ausgelösten initialen Aktivierungsprozesse abzdämpfen und unter Kontrolle zu halten“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 629f.).

Gegenüber dieser kontrollierbaren Stressreaktion zeichnet sich die unkontrollierbare Stressreaktion dadurch aus, dass zwar erworbene Verhaltens-Strategien zur Vermeidung oder Beseitigung des Stressors nicht mehr verfügbar sind.

„Sie ist durch eine *langanhaltende Aktivierung* kortikaler und limbischer Strukturen sowie des zentralen und peripheren noradrenergen Systems gekennzeichnet, die sich so weit wechselseitig aufschauelt, dass es schließlich auch zur Aktivierung des HPA(hypothalamo-hypophyseal-adrenokortikalen)-Systems mit einer massiven Stimulation der Cortisolausschüttung durch die Nebennierenrinde kommt (ebd., 631).

Ebenso wie beide Arten von Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls – positive und negative Kompensation in der individualpsychologischen Theorie – in jeweils spezifischer Art und Weise zur Ausgestaltung und Ausformung des Lebensstils im Rahmen der jeweils vorgefundenen äußeren, psychosozialen Entwicklungsbedingungen beitragen, bahnen sich Stressreaktionen, ob kontrollierbar oder unkontrollierbar, ihren Weg durch alle dabei aktivierten Verschaltungen ins Gehirn:

„Herausforderungen (kontrollierbare Stress-Belastungen) stimulieren die Spezialisierung und verbessern die Effizienz bereits bestehender Verschaltungen. Sie tragen damit wesentlich zur Weiterentwicklung und Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale bei: Schwere, unkontrollierbare Belastungen ermöglichen durch die Destabilisierung einmal entwickelter, aber unbrauchbar gewordener Verschaltungen die Neuorientierung und Reorganisation von bisherigen Verhaltensmustern“ (ebd., 632).

Jedes Kind, das sich – wie alle Menschen in annähernd gleicher Weise – nach seiner Geburt zwangsläufig unfertig und unvollkommen, d.h. minderwertig und herausgefordert fühlt, hat das Bedürfnis, sich emotional an eine Bezugsperson zu binden. So sind die Menschen für Adler Wesen, die wesentlich von einer Gemeinschaft geprägt und auf diese hin orientiert sind. Adler sagte damit: „Gemeinschaftsgefühl ist nicht angeboren, sondern es ist lediglich eine angeborene Möglichkeit, die es bewusst zu entfalten gilt. Wir können uns auf irgendeinen sogenannten »sozialen Instinkt« nicht verlassen“ (Adler 1981, 49). Wenn ein Kind häufig eine erfolgreiche emotionale Abstimmung mit seiner

Bezugspersonen erfährt, entwickelt sich das Gefühl der Zusammengehörigkeit weiter, das in erster Linie durch die Beziehung zur Mutter geprägt ist, und es entsteht Selbstvertrauen, d.h. Vertrauen in die eigene Kompetenz bei der Bewältigung von Problemen. Diese sicheren emotionalen Bindungsbeziehungen oder Beziehungserfahrungen zur Mutter bzw. zu den ersten Bezugspersonen, in denen – individualpsychologisch ausgedrückt – weiterhin das Gemeinschaftsgefühl erweckt und weiter entfaltet wird, haben – so neurobiologisch – einen entscheidenden und nachhaltigen Einfluss auf die weitere Hirnnutzung und damit auf die Ausformung komplexer Verschaltungsmuster, insbesondere im Frontalhirn von Kindern, das wesentlich für die Entstehung von Emotionen verantwortlich zu sein scheint:

„Diese hochkomplexen Verschaltungsmuster innerhalb des Frontalhirns, wie auch zwischen dem Frontalhirn und den anderen Bereichen der Hirnrinde und den tieferliegenden, sog. Subkortikalen Netzwerken können nur dann ausgebildet werden, wenn Kinder bereits im Säuglingsalter vielfältige Gelegenheiten geboten bekommen, sich selbst und ihre Wirkungen auf andere Menschen wahrzunehmen“ (Hüther u. Bonney 2002, 47f.).

Diese in Adlers Konzept dargestellten sicheren emotionalen Bindungsbeziehungen sind damit nichts anderes als die wesentliche Voraussetzung für eine optimale Hirnentwicklung, die der Neurobiologe Hüther wiederholt betont hat. Wie Adler das Gemeinschaftsgefühl als angeborene Möglichkeit, die es bewusst zu entfalten gilt, verstanden hat, sieht Hüther die wesentlichen neuronalen Stränge für den »emotionalen Regelkreis« als bereits vor der Geburt angelegt. Die emotionalen Regelkreise werden durch die Interaktion mit den Bezugspersonen verstärkt, zumal das Gehirn offenbar die gleichen Verschaltungsmuster benutzt, somit diese für die Emotion stabilisiert und das Selbstwertgefühl gestärkt wird (Rothenberger u. Hüther 1997, 637). In diesem Sinne werden frühe Eigenschaften und Erfahrungen sowohl im individualpsychologischen Konzept der sozialen Bezogenheit als auch im neurobiologischen Konzept der Ausgestaltung des Verschaltungsmusters, als Baustein der weiteren Entwicklung für die soziale Kompetenz angenommen, die sich in günstigen Fällen nicht nur auf alle Personen ausweitet, in deren Gegenwart sich das Kind ebenfalls sicher und geborgen fühlt, sondern auch auf den Stamm, das Volk, auf die ganze Menschheit (Adler 1966, 50f.; Hüther und Bonney 2002, 34).

Störungen dieser emotionalen Beziehungen stellen aber auch für Kinder, wenn sie früh auftreten, kaum zu bewältigende Belastungen dar. Wenn ein Kind in früher Kindheit oft die verschiedenartigen Formen existentieller Verunsicherung subjektiv erlebt und damit nur wenig Gelegenheit hatte, sich sicher und geborgen zu fühlen, steigert sich das Minderwertigkeitsgefühl abnorm, „das notwendigerweise nach leicht erreichbaren Kompensation und trügerischen Befriedigungen trachtet, [...] indem es die Hindernisse vergrößert und die Zufuhr von Mut drosselt“ (Adler 1976, 47). Damit wird „im subjektiven Wahrnehmen und Erleben des Individuums aus dem »Noch-Nicht-Können«

ein »Nicht-Können«, aus einem überwindbaren Zustand von Unfertigkeit ein kaum oder nicht zu überwindender Zustand von Minderwertigkeit“ (Vernooij 1992, 62).

Dieser psychische Vorgang wird auch neurobiologisch erklärt. Neurobiologisch handelt es sich um eine Situation der »unkontrollierbaren« Belastungen, in der „ein Kind keine Möglichkeit einer Lösung durch sein eigenes Handeln sieht, an der seine bisher erworbenen Reaktionen und Strategien scheitern“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 631). Diese dauernde Entmutigung in der Beziehung trägt dazu bei, diesen emotionalen Regelkreis in anderer Art und Weise zu verschalten, indem unsicherheitssensitive Regelkreise massiv und langhaltend im kindlichen Gehirn aktiviert werden. Die damit einhergehende vermehrte Ausschüttung bestimmter Botenstoffe – z.B. Glucokortikoide, die für die Umstrukturierung und Reorganisation synaptischer Verbindungen und neuraler Netzwerke von wesentlicher Bedeutung sind⁵⁹ – hat einen destabilisierenden Einfluss auf bereits entstandene neuronale Verschaltungen (vgl. Hüther u. Bonney 2002, 56-59). Dieser destabilisierende Einfluss führt weiterhin dazu, die bereits stabilisierten alten Verschaltungen durch neue zu ersetzen, um bisher unkontrollierbare psychosoziale Konflikte kontrollierbar zu machen. Das bedeutet eine grundsätzliche Veränderung im Denken, Fühlen und Handeln eines Kindes. Anders ausgedrückt, das Kind wird also gezwungen, irgendeine Stress-Bewältigungsstrategie zu entwickeln, um die unkontrollierbare Stressreaktion in den Griff zu bekommen. In den meisten Fällen reagiert das Gehirn unmittelbar mit Degeneration, d.h., das Kind greift auf ältere, bereits einmal in seiner frühen Kindheit genutzte Möglichkeiten (Verschaltungsmuster) zurück, die als gegenwartsfern oder als nicht mehr dem Alter entsprechend oder als unreal gelten (vgl. ebd., 50f.). „Ein derartiger Reorganisationsprozess ist jedoch immer mit dem Risiko der Entgleisung und des unkompensierbaren Verlustes bestimmter Fähigkeiten im Bereich des Denkens, Fühlens oder Handelns behaftet“ (Hüther 2001a).

Der Gesamtprozess der Fehlentwicklung wird in der Individualpsychologie als ein Prozess des Strebens nach Existenzsicherung, das von einem natürlichen Minderwertigkeitsgefühl motiviert wird, und in der Neurobiologie als ein Reorganisationsprozess neuronaler Verschaltungen, der entscheidend an der Regulation affektiver und emotionaler Reaktionen beteiligt ist, verstanden.

⁵⁹ Verhaltensbiologische Untersuchungen zeigen, dass ein „hoher Spiegel von Glucokortikoiden, wie sie physiologischerweise bei unkontrollierbarem Stress erreicht werden, die Auslösung von erlernten Verhaltensreaktionen fördern und zur Elimination vor allem solcher Verhaltensweisen führen, die für eine erfolgreiche Beendigung des Streß-Reaktionsprozesses hinderlich sind“ (Rothenberger u. Hüther 1997, 632).

6.2.3.3 PSYCHOSOZIALE ERFAHRUNG UND ENTWICKLUNGSPSYCHOPATHOLOGIE

Das gesteigerte oder vergrößerte Minderwertigkeitsgefühl (die unkontrollierbare Stress-Belastung) im subjektiven Wahrnehmen und Erleben macht es schwer, Gemeinschaftsgefühl und Mut zu nützlicher Arbeit zu entwickeln, weil der entstehende Lebensstil durch mangelndes Selbstwertgefühl geprägt ist. Daher kann einem Kind die Kompetenz, die zur Bewältigung altersentsprechender Aufgaben wichtig ist, sowie das Interesse und die Aufmerksamkeit für die Lösung von Aufgaben fehlen. Die kompensatorischen Sicherheitstendenzen bei einem solchen Kind mit mangelndem Selbstwertgefühl oder Selbstvertrauen sind nach Adler rein ichbezogen, nichtkooperativ oder gemeinschaftsschädlich. Eine Unterentwicklung des Gemeinschaftsgefühls kann auf die Wahrnehmung und das Weltbild einen negativen Einfluss ausüben, daher erscheint das Verhalten eines psychisch Gestörten aufgrund der ichhaften Steuerung den Mitmenschen unvernünftig und unlogisch, ihm selbst jedoch durchaus vernünftig und logisch. Adler nennt dies »private Intelligenz«, »private Logik« oder »privates Bezugssystem«. Unter diesem Aspekt betrachtet sind alle Handlungen psychisch gestörter Kinder mit dem »Bezugssystem der privaten Logik« in Zusammenhang zu bringen, d.h. das Denken, Fühlen und Handeln, das nicht mit den allgemeinen Normen der Gesellschaft, aber mit dem eigenen inneren System übereinstimmt, ist private und subjektive Realität, die am Streben nach persönlicher Überlegenheit orientiert ist und demnach auf die »sozial unnützlichen Seite des Lebens« geleitet wird. Damit können in allen Fällen keine vielfältigen neuen Beziehungserfahrung gemacht werden und daher fehlen – neurobiologisch ausgedrückt – die erforderlichen Voraussetzungen zur Ausformung und Stabilisierung komplexer neuronaler Netzwerke im Frontalhirn zur Steuerung von Aufmerksamkeit und situationsgerechtem Verhalten. Wichtige Entwicklungsprozesse im kindlichen Gehirn finden nicht mehr oder nur eingeschränkt statt (Hüther u. Bonney 2002, 43-53).

In Ermangelung hinreichend komplexer Strategien zur Konfliktlösung und zur Steuerung ihrer Aufmerksamkeit greifen solche Kinder unter den komplexen Anforderungen des Zusammenlebens und des gemeinsamen Lernens in Kindergarten und Schule meist auf ihre im familiären Rahmen bis dahin entwickelten Handlungsmodelle und Reaktionsweisen zurück:

Was geschieht, wenn das Kind seine Prüfung schon in der Familie nicht gut abgelegt hat, sobald es in die Schule kommt und dort eine neue Prüfung zu machen hat? Er kommt schon als ein fertiges Individuum [...]. Er strebt im Mittelpunkt zu stehen und will wieder seine frühere angenehme Situation haben. Er kann das an verschiedenen Punkten zeigen. Er wird sich so benehmen, wie er es mechanisiert hat“ (Adler 1973c, 33)

Dieses Phänomen wird neurobiologisch so dargestellt, dass die einmal gebahnten Verschaltungsmuster, die durch wichtige, während der frühen Kindheit gemachte

Erfahrungen stabilisiert wurden, auch im späteren Leben besonders leicht durch gewisse Wahrnehmungen und Erlebnisse aktivierbar sind:

„Subkortikale, zu frühen Zeitpunkten herausgeformte neuronale Netze stehen stärker mit emotionalen Zentren in Beziehung und sind stabiler als die später entstandenen kortikalen Netzwerke. Die kortikalen Strukturen zeichnen sich durch eine besonders hohe nutzungsabhängige Plastizität und Modulationsfähigkeit aus und können subkortikal als Folge früher Erfahrungen entstandene Verschaltungsmuster überlagern. Da die subkortikalen Strukturen (Basalganglien, limbisches System) bereits früh in der Kindheit ausreifen, bleibt auch das dort angelegte implizite Gedächtnis für frühe Kindheitserfahrungen besonders lange erhalten“ (Hüther u. Bonney 2002, 46f.).

Das Zurückgreifen auf vergangene Erfahrungen im Fühlen, Denken und Handeln geschieht meist unbewusst und wie von einem inneren Programm gesteuert. Individualpsychologisch gesehen findet diese unbewusste Haltung (Fühlen, Denken und Handeln) ihren Ausdruck im Lebensstil, er beinhaltet ein immer gleiches Muster als Antwort auf unterschiedliche Situationen. Dieses Muster ist dabei individuell, ein Ausdruck der Persönlichkeit. Ein dabei ausgeprägter Lebensstil verfügt „über alle Ausdrucksformen, das Ganze über die Teile“ (Adler 1973a, 23). So sagte Adler:

„Wenn ein verzärteltes Individuum eine bestimmte Methode ausprobiert und als erfolgreich befunden hat, wird es diese immer wieder anwenden. [...] Es ist eine definitive Anwendung von Erfahrungen aus der Vergangenheit zur Erlangung eines gegenwärtigen und zukünftigen Vorteils. [...] Wenn man etwas erreichen will, oder wenn man über etwas nachdenkt, kann man nur verwerten, was ein Teil vorhergehender Erfahrung ist. So muß das Individuum also auf eine Situation zurückgreifen, wo eine Weigerung zu kooperieren mit den günstigen Umständen zusammentraf“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 232f.).

Diese frühen Erfahrungen, die besonders tiefe Spuren in der Hirnstruktur hinterlassen, stehen immer im Zusammenwirken mit gegenwärtigen Erfahrungen, sind entscheidend an der weiteren Nutzung des Gehirns, der Stabilisierung des Lebensstils und der Ausprägung der kindlichen Persönlichkeit beteiligt. Anders gesagt, ein sehr früh ausgebildeter Kompensations- und Dekompensationsprozess bleibt später als kognitives und emotionales Schema weiterhin wirksam. Auf der Grundlage der Hirnforschung lässt sich der Kompensationstrieb (als Beweggrund menschlichen Handelns) als Manifestationen bereits stattgefundener Bahnungsprozesse auf der Ebene neuronaler Verschaltungen verstehen. Demnach wären Bedürfnisse nach Zusammengehörigkeit und Gemeinschaftsbezogenheit als erfolgreiche Bewältigungsstrategien des Kindes in neurowissenschaftlichem Sinn zu werten, deren zugrundeliegende Verschaltungsmuster durch wiederholte, kontrollierbare Stressreaktionen, die individualpsychologisch als gelungene Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls verstanden werden können, bereits tief im kindlichen Gehirn verankert worden sind. Die Triebfeder für die sequentielle Aneignung dieser Strategien im Denken, Fühlen und Handeln (also, die Triebfeder für den Lebensstil) eines Kindes wäre die erlebte Minderwertigkeit und das daraus resultierende Grundbedürfnis nach Überwindung des Unsicherheitsgefühls. Die

individualpsychologischen Konzepte der schöpferischen Kraft des Kindes bei der Ausgestaltung seines Lebensstils, sowie die Konzepte von Mangel und Minderwertigkeit, die in der Individualpsychologie eine zentrale Bedeutung haben, finden hier in der Neurowissenschaft ihre empirische Bestätigung.

Auf Grund der dargestellten Aspekte der beiden Theorien lässt sich verstehen, dass die Ausformung des Lebensstils in individualpsychologischem sowie die Entwicklung des Gehirns in neurowissenschaftlichem Sinn nicht genetisch vorgegeben, sondern den Erfahrungen (den »Nutzungsbedingungen«) des Kindes ausgesetzt ist. Selbstverständlich gibt es Kinder, die mit einer besonderen Organminderwertigkeit oder Vulnerabilität auf die Welt kommen, die seelische Reaktionen im Sinne des Minderwertigkeitsgefühls und unter Umständen Überlegenheit schaffender Kompensationen zur Folge hat, und schließlich leicht dazu neigen, eine Auffälligkeit im Verhalten und Lernen zu entwickeln. Aber ob dieser »Besitz« wirklich zu den späteren Verhaltens- oder Lernstörungen führt, hängt nach beiden Theorien ebenso von den familiären und sozialen Bedingungen ab, mit denen die Kinder aufwachsen. Beide Konzepte verstehen die Störungsbilder von Verhaltens- und Lernstörungen in einer Kontinuität und engen Beziehung zu der frühen Entwicklung bzw. Belastung und der späteren Lebensgestaltung. Bei der Individualpsychologie handelt es sich somit um eine fehlerhafte Gestaltung des Lebensstils, der der mangelhaften sozialen Kompetenz oder Lernhaltung des Kindes zugrunde liegt, und bei der Neurobiologie um das komplexe Verschaltungssystem im Gehirn, das sich „in vielfältiger Weise anders strukturiert und entwickelt“, also somit „auch über Jahre hinweg anders benutzt“ wurde als das bei »normalen« Kindern (Hüther und Bonney 2002, 59).

Aus den Konzepten beider Theorien entstehen drei grundsätzliche Argumentationsketten, die sich von den bisher vorherrschenden biologisch-defektorientierten, reduktionistischen, deterministischen, kausalen Erklärungsmodellen unterscheiden lassen:

- Erstens ist es möglich, der Entwicklung von Verhaltens- und Lernstörungen durch gezielte Intervention vorzubeugen.
- Zweitens dürfen diese Störungen nicht mehr lediglich als singuläre Störung bestimmter neurologischer Funktionen oder eines Transmittersystems betrachtet werden, sondern ganzheitlich als durch das Zusammenwirken biologischer, psychischer und sozialer Faktoren bedingte Fehlentwicklung.
- Drittens kann eine einzelne, zerstückelte Verhaltenstherapie oder Therapie mit Psychostimulantien bei derartig komplexen Fehlentwicklungen keine tragfähige Strategie zur nachhaltigen Besserung oder Heilung sein.

6.2.4 Intervention und Prophylaxe bei kindlicher Fehlentwicklung in erzieherischen Beziehungserfahrungen

Die Individualpsychologie blickt in bezug auf die kindliche Entwicklung vor allem auf die familiäre und schulische Umwelt, in der ein Kind die wichtigsten Beziehungserfahrungen als Grundstein für sein künftiges Leben in einer Gemeinschaft macht. Durch diese Beziehungserfahrungen in der frühesten Kindheit wird das Kind ermutigt oder entmutigt, gut oder schlecht für die Lebensaufgabe vorbereitet und gewöhnt sich so einen »privaten Lebensstil« an. Dabei handelt es sich besonders um die Bindungserfahrung zur Mutter. Die Art, wie die Mutter das Kind auf ein soziales Verhalten seinen Mitmenschen gegenüber vorbereitet oder wie das Kind durch erste soziale Erfahrung einen weiteren Eindruck von seinen Mitmenschen und der Welt bekommt, ist für die Lernfähigkeit, das Verhalten und die emotionale Kompetenz im späteren Sozialleben entscheidend. Wird das Kind bereits in der Familie entmutigt, fällt dem Lehrer die Aufgabe zu, kompensatorisch auf den Abbau des bestehenden Unsicherheitsgefühls (Minderwertigkeitsgefühls) zu wirken. Adler weist dem Lehrer die Aufgabe zu, „die Mutter zu ersetzen und zu korrigieren, wo die Mutter einen Fehler begangen hat“ (1973c, 29), und den Eltern die Aufgabe, „die Mängel der Schule zu korrigieren“ (1976, 135). Eltern sollen sich zum Ziel setzen, nicht nur liebe Eltern, sondern auch befähigte Lehrer zu sein, und Lehrer, nicht nur den Unterrichtsstoff beizubringen, sondern auch das Seelenleben des Kindes zu fördern.

Adlers Lehre stellt an Lehrer und Eltern hohe Ansprüche, um Entwicklungsstörungen des Kindes vorzubeugen. Adler betont, „ein Gramm Vorbeugung wiegt ein Pfund Heilung auf; es ist viel besser, ihn jetzt in das Schulleben einzugewöhnen, als sich später um einen jugendlichen Delinquenten kümmern zu müssen“ (ebd., 168). Der Prophylaxe sollte vielmehr in Zukunft die Hauptrolle in der Gewährleistung seelischer Gesundheit zufallen, wobei der entsprechenden Gestaltung der Erziehung, nämlich der prophylaktisch-pädagogischen Arbeit in einer umfassenden Erziehungsform auf Ebene von Familie und Schule, eine Schlüsselbedeutung zukommt.

Drei Erziehungsmaßnahmen der individualpsychologischen Auffassungen sollen im weiteren näher ausgeführt werden.

- Erziehung in der Familie
- Schulische Intervention
- Prophylaxe als vorbeugende Erziehungshilfe

Diese Erziehungsmaßnahmen sind besonders auf die beiden individualpsychologischen, pädagogischen Kernprinzipien »Ermutigung« und »Förderung des Gemeinschaftsgefühls« ausgerichtet; für Adler ist der Mut ein Bestandteil des entwickelten Gemeinschaftsgefühls. Um den Menschen zu ermutigen, muss sein Gemeinschaftsgefühl gefördert werden. Diese Erziehungsmaßnahmen haben gleichzeitig

große Bedeutung für die psychotherapeutische Behandlung von auffälligen Kindern, die wiederum in drei grundsätzlichen Prinzipien zusammengefasst werden können.

- Erstens handelt es sich bei der Behandlung komplexer Fehlentwicklungen in erster Linie nicht um das Korrigieren oder Beseitigung des Fehlverhaltens, sondern um die Entfaltung des noch nicht entwickelten Gemeinschaftsgefühls, das richtige und normale Kompensation ermöglicht und schließlich zur Änderung des Lebensstils führen kann, oder neuartige Nutzungsbedingungen des Gehirns schafft, „die sich durch Änderungen der bisherigen familiären und sozialen Beziehungsgefüges zwangsläufig ergeben“ und die es dem Kind ermöglichen, „diese bisher nicht hinreichend aufgeformten neuronalen Verschaltungen fortan intensiver und erfolgreicher als bisher zu nutzen“ (Hüther u. Bonney 2002, 82).
- Zweitens kann eine derartige Behandlung um so besser gelingen, je früher damit begonnen wird (Adler 1982a, 165).
- Drittens müssen die Einzelzusammenhänge und Störungen immer als in ein Netz von bio-psycho-sozialen Zusammenhängen eingebunden betrachtet werden, denn „alle ererbten Möglichkeiten und alle Einflüsse des Körpers, alle Einflüsse der Umgebung, einschließlich erzieherischer Hingabe werden von einem lebenden, strebenden Wesen wahrgenommen, assimiliert, verdaut und beantwortet, von einem Wesen, das nach einer seiner Meinung nach erfolgreichen Leistung strebt. [...] Das individuelle Leben sammelt all diese Einflüsse und verwendet sie als provozierende Bausteine einer Ganzheit.“ (Adler 1983, 181).

6.2.4.1 *ERZIEHUNG IN DER FAMILIE*

Adler hält die Familie für eine „grundlegende Einrichtung unseres Gesellschaftslebens“ (1973b, 380) und für die beste Einrichtung, in der „Kinder unter richtiger Führung“ aufgehoben sind (1966, 244). Die Familie ist für ihn die soziale Einheit, in der das Kind allmählich kooperative und kreative Formen der Wirklichkeitsgestaltung einüben kann. Neben diesen Vorzügen findet er auch in der Familie schwerwiegende Mängel, die die aus dem angeborenen, differenzierten und wachsenden Gemeinschaftsgefühl stammende Erziehbarkeit des Kindes erschwert und die Entwicklung zum Mitmenschen und zum Mitarbeiter verhindert (1973b, 379). Damit stellt sich der Familie die Aufgabe, Gemeinschaftsgefühl zu erwecken und wachsen zu lassen. Wenn das Gemeinschaftsgefühl beim Kind nicht oder nur ungenügend entwickelt worden ist, lässt sich ein Abgleiten in eine seelische Unausgeglichenheit kaum vermeiden. Für Adler ist die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls der Ausgangspunkt sowie die Grundregel der Erziehung, die sich aus seiner Auffassung vom Menschen als einem sozialen Wesen ergibt.

6.2.4.1.1 Soziale Beziehung zwischen Mutter und Kind

Die erste soziale Aufgabe eines Kindes ist der Aufbau einer Beziehung zur Mutter. „Interessiert sein an ihr, in ihr einen richtigen Mitmenschen zu empfinden“ (Adler 1973c, 26), ist ein Anfang der richtigen sozialen Beziehung zur Mutter. Die Erfahrung des Akzeptiertwerdens, die für das spätere Selbstwerterleben durch die Erfahrung eigener Kompetenzen eine bedeutsame Rolle spielt, ergibt sich aus diesen gemeinsamen Aktivitäten, die in befriedigender Weise mit den Eltern geteilt werden:

„Vom Augenblick der Geburt an sucht das Kind eine Verbindung zu seiner Mutter. Dies ist der Zweck seiner Bewegungen. Viele Monate hindurch spielt seine Mutter die bei weitem wichtigste Rolle in seinem Leben; es ist beinahe völlig von ihr abhängig. An dieser Stelle entwickelt sich zum ersten Mal die Fähigkeit zur Kooperation. Die Mutter vermittelt ihrem Kind den ersten Kontakt mit anderen Menschen, das erste Interesse an einem andern als an sich selbst. Sie ist seine erste Brücke zum gesellschaftlichen Leben. [...] Diese Verbindung ist so intim und so weitreichend, daß wir in späteren Jahren nie auf irgendein Charakteristikum als Auswirkung von Vererbung hinweisen können. Jede Neigung, die vererbt worden sein könnte, hat es sich angeeignet oder ist von der Mutter ausgebildet, anerzogen und immer wieder umgearbeitet worden. Ihre Geschicklichkeit oder ihr Mangel an Geschicklichkeit hat alle Fähigkeiten des Kindes beeinflusst. Unter der Geschicklichkeit einer Mutter verstehen wir ihre Fähigkeit, mit dem Kind zusammenzuarbeiten und das Kind zu einer Zusammenarbeit mit ihr zu gewinnen. Sie kann nur dann geschickt sein, wenn sie an ihrem Kind interessiert ist und sich damit befasst, seine Liebe zu gewinnen und sein Wohlergehen sicherzustellen“ (Adler 1979, 101, zit. n. Ansbacher u. Ansbacher 1995, 300).

Sowohl individualpsychologisch als auch entwicklungspsychologisch gesehen, entwickeln Kindern im Lauf der ersten fünf Jahren ein Bild von sich und ihren Eltern, wie sie sich in den Interaktionen mit ihren Eltern erleben. Die Mutter verkörpert dabei das größte Erlebnis der Liebe und Kameradschaft, das das Kind je hat. Dies ist der Grundstein für dauerhafte Freundschaften, individualpsychologisch ausgedrückt, ist es Gemeinschaftsfähigkeit, die die Persönlichkeitsentwicklung entscheidend beeinflusst (Adler 1973c, 27f.). Bei der Gestaltung der sozialen Beziehung zwischen Mutter und Kind werden nach Adler zwei Aufgaben der Mutter betont:

1. „Das Kind für sich zu gewinnen, das Interesse des Kindes auf sich zu lenken, ihm als ein Mitmensch vor Augen zu stehen.
2. Das Interesse dieses Kindes auf andere zu lenken, auch den Vater als Mitmenschen zu finden“ (ebd., 29).

Das durch die Erfüllung dieser Aufgaben entstandene Gemeinschaftsgefühl des Kindes „entwickelt sich stündlich und wird schließlich zu einem automatischen, seelischen Mechanismus, bildet die Lebensform des Kindes“ (ebd., 18). Wenn die Funktion der Mutter missglückt ist, mangelt es dem Kind an Gemeinschaftsgefühl, und es ist nicht vorbereitet, sich mit anderen Personen auseinanderzusetzen, es entwickelt überhaupt ein mangelhaftes Interesse für Andere (ebd.). Der Mangel an Bedürfnisbefriedigung durch

die sozialen Mitmenschen, z.B. in der Mutter-Kind-Beziehung, ist schon in der frühen Kindheit ausgeprägt und beeinflusst den ganzen seelischen Entwicklungsprozess.

Verschiedene Untersuchungsergebnisse zeigen, wie die Beziehungserfahrung zur Mutter das Kind auf ein soziales Verhalten Mitmenschen gegenüber vorbereitet. Im Kindergarten z.B. zeigen unsichere Kinder häufiger als sich geborgenühlende, dass sie anderen Kindern feindselige Intentionen unterstellen. Sie verhalten sich folglich misstrauisch und abwehrend und verringern so ihre Chancen auf gute Beziehungen zu gleichaltrigen Freunden (vgl. Suess, Grossmann, Sroufe 1992). Bei einem Tierversuch wurde nachgewiesen, dass weibliche Rattenbabies, die bei einer liebevollen Mutter aufgewachsen sind, sich später sorgfältig um ihre Jungen kümmern. Umgekehrt werden alle weiblichen Nachkommen, die bei einer nachlässigen Mutter groß geworden sind, in dieser Hinsicht schlampige Mütter, die kaum ein richtiges Nest bauen, ihre Jungen immer wieder allein lassen und womöglich sogar einige auffressen. Tauscht man einen Teil der weiblichen Jungen sofort nach der Geburt aus, entwickeln sich die Jungen nach dem jeweiligen Charakter der aufziehenden Mutter (vgl. Hüther 2002c, 53f.)

Die wichtigen, während der frühen Kindheit gemachten Erfahrungen sind im Gefühl fest verankert. Das Kind, das bei einer Bezugsperson Annahme, Schutz und Fürsorge findet und dadurch ein Gefühl von Sicherheit und Vertrauen bekommt, entwickelt Gemeinschaftsgefühl. Wenn ein Kind dagegen seit seiner Geburt eine tiefgreifende Angst, nicht genügend betreut zu werden, erlebt und wenn es ihm im Lauf der Zeit auch nicht gelingt, ein inneres Gleichgewicht herzustellen, entwickelt sich bei ihm ein Minderwertigkeitsgefühl. Sowohl Gemeinschaftsgefühl als auch Minderwertigkeitsgefühl ist für die Individualpsychologie eine »angeborene Möglichkeit«, die je nach Lebenserfahrung ein individuelles Bewegungsgesetz (Lebensstil) ausbildet. Das Kind handelt, denkt und fühlt nach diesem, durch die Beziehungserfahrung gewonnenen individuellen Bewegungsgesetz. Auf alle Lebensaufgaben, -situationen und Personen, mit denen das Kind in Berührung kommt, reagiert es in einer nur für ihn typischen, von früheren Erfahrungen bestimmten Art und Weise:

„Wenn einer irgend etwas vollbringen will, wenn einer über irgend etwas nachdenkt – was immer im seelischen Leben vorgeht, er kann nichts anderes benutzen als was in seiner (früheren) Erfahrung gelegen ist. Es ist unmöglich, irgendwie anders vorzugehen als unter Benutzung früherer Erfahrung“ (Adler 1982b, 184).

6.2.4.1.2 Ermutigung als Erziehungsprinzip in der Familie

Adler wies Eltern mit einem fehlentwickelten Kind auf die richtige Erziehung hin, das Kind ernst zu nehmen, es als gleichwertig anzusehen und jedes Auslachen zu vermeiden. Wenn es von den Eltern in der Form geprägt wird, dass sie das Kind ermutigen, und so das Minderwertigkeitsgefühl auf der gemeinschaftsdienlichen Seite aufgewogen wird, entwickelt es die gewünschten Charakterzüge.

Adlers Individualpsychologie beinhaltet nichts Spektakuläres, keine neue Psycho-Methode zur Behandlung von Verhaltens- und Lernstörungen, sondern nur eine der allgemeinsten Erziehungs-Methoden, nämlich »Ermutigung«. Es ist eine logische Folge der individualpsychologischen Auffassung, in der das Minderwertigkeitsgefühl als Ursprung von seelischen Fehlverhalten mit Entmutigung gleichgesetzt wird. In der Individualpsychologie ist Ermutigung das wichtigste Element der Erziehung, Heilerziehung und Therapie von Kindern. „Sie ist so wichtig, daß ihr Fehlen als der hauptsächlichste Grund für ein falsches Verhalten betrachtet werden kann. Ein unartiges Kind ist immer ein entmutigtes Kind. Jedes Kind braucht fortgesetzt Ermutigung, genau wie eine Pflanze Wasser braucht. Ohne Ermutigung kann es nicht wachsen, sich nicht entwickeln und kein Zusammengehörigkeitsgefühl erlangen“ (Dreikurs u. Soltz 1969, 42). Der Mut ist die wirkende Kraft. Was also besonders das häusliche Sorgenkind, der schulische Störenfried oder der leistungsschwache Schüler zur Verhaltensbesserung am meisten benötigt, ist nach Adlers Auffassung in erster Linie Mut. Erziehen oder Psychotherapieren heißt also, diesen Mut ans Licht zu holen und wachsen zu lassen. Ermutigung bedeutet dabei nicht einfach ein verbales Ermuntern oder unverbindliches Lob, auch nicht bloße Verstärkung durch Belohnung für einzelne Verhaltensweisen, sie ist viel mehr ein Hinführen zu eigenem Können, zu den eigenen Stärken und zur Aktivierung von Gemeinschaftsgefühl. Die Erfahrung von eigenem Können, Stärken und angeborener Gemeinschaftsfähigkeit führt schließlich zur Änderung des Lebensstils. Das Prinzip der Ermutigung gilt in neurowissenschaftlichem Sinne als der eigentliche Motor, „die während der Phase der Hirnentwicklung möglicherweise entstandenen einseitigen, unbalancierten oder defizitären Installationen“ in die „Wiederherstellung eines verlorengegangenen inneren Gleichgewichts“ (Hüther, 2002c, 24) zu wenden. Ermutigung ruft also eine Änderung des bisher verformten Gehirns hervor, indem sie einem jahre- oder sogar jahrzehntelang nur eingeschränkt benutzten Gehirn andere Nutzungsmöglichkeiten schafft: „Nichts im Gehirn bleibt so, wie es ist, wenn es nicht immer wieder so genutzt wird wie bisher“ (ebd., 25). Die wichtigste Voraussetzung ist dabei die Herstellung positiver emotionaler Beziehungen. Jede ermutigende Beziehungserfahrung lässt das Selbstwertgefühl des Kindes steigen, und jedes diese Gefühle hinterlässt messbare Veränderungen im Gehirn, die im Laufe der Zeit und bei ständiger Wiederholung besonders in entwicklungsbiologisch und –psychologisch sensiblen Phasen bis hin zu morphologisch sichtbaren Veränderungen im Gehirn führt.

Beziehung meint, dass mehrere, mindestens jedoch zwei Personen in irgendeiner Weise aufeinander bezogen sind. Durch das Aufeinander-bezogen-sein wird auf eine Verbindung hingewiesen, die die Möglichkeit eröffnet, sie als Teil einer Einheit zu sehen und unter diesem Aspekt weiter zu behandeln. Beziehung ist das Grundelement des Lebens. Dem Menschen wohnt immer wieder neu die Sehnsucht nach Liebe, Glück,

Geborgenheit, Anerkennung und Geltung inne, die nur durch die positiven emotionalen Beziehungen gestillt werden kann: „In Wahrheit ist es so, dass kein Mensch jemals allein und ohne den begegnenden andern sein Leben erfüllen kann“ (Moor 1974, 202). Für Kinder sind Eltern eben solche begegnende Andere. In jeder Eltern-Kind-Beziehung gibt es ein bedeutendes Aufeinander-bezogen-sein. Tag für Tag, Stunde für Stunde geben Eltern ihrem Kind wirksame Anstöße für das Aufeinander-bezogen-sein, das Kind stellt sich auf jedes (veränderte) Verhalten der Eltern ein und stellt sein eigenes Verhalten um. Dieser Sachverhalt kann wiederum die protektive und zugleich therapeutisch-erzieherische Wirkung positiver personaler Beziehungen erhellen. Eltern sind somit für ihr Kind Wesen, die ihm am meisten helfen oder es durch die krankmachende Wirkung negativer Beziehungen stören können. Nur wenn das Kind durch die Eltern bejaht und angenommen wird, kann es sich selbst seinen Selbstwert bejahen und sein eigenes Sein annehmen. Wie wir bei dem Experiment des Hohenstaufenkaisers Friedrich II und der Hospitalismusforschung von Spitz (s. Kapitel 4.2.4.2) gesehen haben, braucht ein Kind bzw. sein Gehirn eine ausreichend gute zwischenmenschliche Beziehung, da es sonst zu schwersten Entwicklungsstörungen oder dem Tod kommt. Adlers Theorie einer Psychogenese organischer Störungen (vgl. 1973b (1912), 114-122; 1973a, 53-62) hat auch erwiesen, dass das Beziehungs- und Erziehungsverhalten in der Familie einen entscheidenden Einfluss auf die gesamte bio-psycho-soziale Entwicklung des Kindes hat und dass Krankheit nicht anonym wirkender Zufall, sondern Ausdrucksphänomen eines erlebenden Individuums in hilfloser Lage ist. Da hier das vertiefte Minderwertigkeitsgefühl als Ursprung von seelischer Fehlhaltung mit Entmutigung gleichzusetzen ist, ist die Ermutigung in diesem Sinne das wesentliche Prinzip der therapeutischen, erzieherischen und vorbeugenden Maßnahmen.

6.2.4.1.3 Ermutigen heißt, von den Stärken ausgehen

Wenn Eltern Ermutigung als (Heil)Erziehungsprinzip angenommen haben, dann müssen sie notwendigerweise danach streben, das bisherige Verhältnis der Über- und Unterordnung zwischen Eltern und Kind umzustellen. Die Eltern müssen als ein sozial gleichwertiger Partner des Kindes handeln, weil – wie schon gesagt – die Ermutigung nur die Herstellung positiver emotionaler Beziehungen erreicht. Anders ausgedrückt, die Ermutigung manifestiert sich „in der Annahme und Anerkennung des Zöglings, in Äußerungen der Wertschätzung und des Verstehens und in einem partnerschaftlichen, auf Gleichwertigkeit ruhenden Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher“ (Kausen 1977, 909). Mit den autoritäreren, kontrollierenden konventionellen Erziehungsmethoden, in denen zuerst alle kindliche Fehler festgestellt, dann das nicht gekonnte kräftig geübt (Bergmann, 22) und dementsprechend mal gestraft oder belohnt wird, erreicht man die (Heil)Erziehungsziele nicht, sondern diese Vorgehensweise kann das Kind im Gegenteil

demütigen und erniedrigen. Eltern müssen in der Lage sein, mit den Augen des Kindes zu sehen, mit den Ohren des Kindes zu hören und mit dem Herzen des Kindes zu fühlen.

Ermutigung ist eine Methode, das Potential der Kinder zu fördern, weil sie auf ihren Stärken aufbaut und nicht auf den Schwächen und Fehlern. Es geht also nicht darum, die Defizite zu beseitigen oder Fehler zu korrigieren, es kommt vielmehr darauf an, die Stärken zu stärken oder Bedürfnisse zu erfüllen. Solche Erziehung zur Ermutigung stärkt das Selbstvertrauen, erzeugt damit einen ersten und wichtigen Schritt zur Verbesserung des Fehlers und weiterhin zur Bereinigung der Defizite (vgl. Bergmann 2002, 23). Es ist nichts anderes als das Prinzip zur Therapie des Minderwertigkeitsgefühls, das individualpsychologisch als Ur-Quelle der seelischen Störung angesehen wird. Um das Minderwertigkeitsgefühl zu vermindern, bezieht sich Individualpsychologie nicht direkt auf das dargestellte oder beobachtete Problemphänomen, sondern versucht zunächst „den Rest an Gemeinschaftsgefühl im Patienten auf eine angemessene Entwicklungsstufe zu bringen“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 275). Aus der Kenntnis heraus, dass die Hauptprobleme im Leben Probleme der menschlichen Beziehung sind, ist nach Adler die „Behandlung selbst [...] eine Erziehung zu gemeinschaftlicher Arbeit und ein Test für die Bereitschaft dazu“ (1979, 64). Die Definition der Ermutigung ist in individualpsychologischem Sinne nichts anderes als die Aktivierung des Gemeinschaftsgefühls, die als erster therapeutisch-erzieherischen Schritt für ein Kind mit Verhaltensstörungen und Leistungsschwächen gilt.

Im Vordergrund dieses Vorgehens steht die individualpsychologische Vorstellung, dass ein Mensch ein unteilbares Ganzes ist, nämlich ein lebendiges System mit einer spezifischen Verknüpfung seiner Komponenten in der Form einer »autopoietischen Organisation« (s. Kapitel 4.2.3.2). Diese ganzheitliche Wirkung aller seiner Teile in ihrem dynamischen Zusammenspiel folgt nach einem individuellen Bewegungsgesetz, das Adler als Lebensstil bezeichnet. Wenn ein Kind durch irgendwelche Anforderung ent- oder ermutigt wird, ist die Wirkung immer ein ganzheitlicher Vorgang. Ermutigung muss in diesem Sinne als eine ganzheitliche Maßnahme für Therapie, Erziehung und Prophylaxe verstanden werden.

Da das Seelenleben dynamisch ist und daher dem ständigen Wandel des Lebens, d.h. dem ewigen Prozess der Überwindung von subjektiven Mangellagen, entspricht (Adler 1982b, 86), braucht es keinen festen Bezugspunkt: alles fließt. „Es kann auch alles anders sein“ (Adler) Aus dieser Auffassung Adlers folgt ein pädagogischer Optimismus, begründet in der unbegrenzten Bildsamkeit des Menschen, der sich als bio-psycho-soziale Einheit begreift und sich gemäß seiner Ontogenese in der Wechselwirkung mit seiner Umwelt prozeßhaft entwickelt, wobei die Entwicklung nie abgeschlossen ist, sondern ein Kontinuum neuer, offener Möglichkeiten darstellt. (Gerber 1992, 144) Auch die während der Phase der kindlichen Entwicklung möglicherweise entstandenen alten Bewegungslinien sind daher durch die ermutigenden Erziehungsmaßnahmen auch noch in

der späteren Entwicklung korrigierbar. Das Ziel all dieser Korrekturmaßnahmen ist die Wiederherstellung eines verlorengegangenen inneren Muts, die nur in der gemeinschaftlichen Beziehung möglich ist. Ermutigung als (Heil)Erziehungsprinzip ist somit eine Evolutionshilfe des Gemeinschaftsgefühls, alles ermutigende erzieherische Tun soll in einer Art von Beziehungsarbeit bestehen, in der das Kind eine richtungsgebende Kompensationshilfe bekommt und schließlich zur Umfinalisierung seines irrtümlichen Lebensplans geführt wird.

6.2.4.2 SCHULISCHE INTERVENTION

6.2.4.2.1 *Die Gestaltung einer sozialen Schule*

Auch in der Schulerziehung ist Ermutigung ein grundlegendes Element. Sie ist in individualpsychologischem Sinne so wichtig, dass ihr Fehlen als der hauptsächliche Grund für Leistungsversagen oder Verhaltensstörungen betrachtet werden kann. Ermutigung ist somit für die Entwicklung eines Schülers unbedingt erforderlich.

Die gegenwärtigen Lehrmethoden in der Schulerziehung stellen jedoch eine unaufhörliche Folge von entmutigenden Erfahrungen dar. Dies begründet sich durch die Tatsache, dass die Schule ein institutionalisiertes Subsystem der jeweiligen Gesellschaft ist und deren spezifischen politischen, ökonomischen und kulturellen Systemzwängen unterliegt. Durch diese Systemzwänge ist die Schule als Institution unausweichlich durch die Administration bestimmt. Die verwaltete Schule favorisiert die Produktion eines Objektes, nämlich des funktionierenden Schülers, der sich dem System der Schulverwaltung störungsfrei anpasst und seine eigene Subjektivität mit einer Schülerrolle vertauscht. Schulische Rituale wie Prüfungen oder Klausuren durch eine bürokratische Schulverwaltung sind die typischen Mittel zur Formung des »idealen Schüler«. Die Schüler sind somit dem herrschenden Selektions- und Leistungsprinzip, dem Prinzip der Hierarchisierung von Menschen und dem sinnlosen Fortschrittsglauben ausgesetzt. Sie erfahren in dieser Situation ihren Wert nicht als eigene subjektive Qualität, sondern als durch ihren Platz in der Leistungshierarchie bestimmt. Die rein erfolgsorientierten Schüler leiden oft unter Apathie und Orientierungslosigkeit, da die primäre soziale Beziehung zu Mitmenschen, die Geborgenheit und Gemeinschaftsfähigkeit vermittelt, fehlt. Schülern, die sich den Anforderungen nicht anpassen, wird dagegen leicht das Etikett »schlechter Schüler« oder »verhaltensgestört« angeheftet. Für beide Schülergruppen fehlt die Befriedigung des Bedürfnisses nach liebevoller und produktiver Bezogenheit, Kreativität und Vernunft, was schließlich zu einer tiefen Entmutigung der Schüler führt.

Ungünstige familiäre Sozialisationsbedingungen – z.B. die Scheidung der Eltern oder die ausgrenzende Erfahrung von Armut und Arbeitslosigkeit der Eltern - und demzufolge

mögliche gestörte Beziehungserfahrung führen ein Kind oft zu Aggressivität, Hyperaktivität und Konzentrationsstörung. Daneben leisten auch die heutigen schulischen Sozialisationsbedingungen einen Beitrag zur Entmutigung, die Schulversagen, Lern- und Verhaltensstörungen verursachen können. Ermutigung hatte ursprünglich die pädagogische Funktion, das Gleichgewicht der Schüler zu stabilisieren, wodurch die Regeln des sozialen Zusammenlebens erarbeitet und verinnerlicht werden können. Heute ist dies nicht mehr schulpädagogische Aufgabe, sondern wird in die sonderpädagogischen Spezialdisziplinen oder eine Therapie delegiert. Die Pädagogik ist in der heutigen Industriegesellschaft auf Didaktik reduziert.

Neben der Familie ist die Schule die Sozialisationsinstanz, die gesellschaftliche Zielsetzungen, Normen und Strukturen vermitteln soll. Wenn die Schule sich nur auf das Angebot von Unterricht, die Erteilung von Noten und Zeugnissen und ihre Selektionsfunktion beschränkt, bleibt sie vor dem Hintergrund einer veränderten Kindheit und dem graduellen Verlust von Familie weitgehend inhuman und kann auch funktional die für den Erhalt der Gesellschaft wichtigen psychischen Dispositionen und Charakterorientierungen nicht tradieren, wodurch nicht nur eine „individuelle Pathologie“, sondern eine „gesellschaftliche Pathologie“ oder „Pathologie der Normalität“ (Fromm 1955) in einer Risikogesellschaft (Beck 1986) entsteht.

In diesem besonderen Zeitalter des enormen gesellschaftlichen Umbruchs fordert die individualpsychologische Pädagogik dringend die Wiederherstellung der Schule als eine Stätte der Erziehung. Für Adler ist die Schule die einzige Instanz, die imstande ist, dies abzuwenden:

„Fragen wir uns nun, welche Instanz noch in Betracht käme, welche die Fehlschläge in der Entwicklung der Kinder ausgleichen und eine Besserung herbeiführen könnte [...]“ (Adler 1966, 247).

„*Familienerziehung* ist [...] heutzutage in unserer Gesellschaft ungeeignet, das zu leisten, was wir von einem vollwertigen, kameradschaftlichen Mitspieler der menschlichen Gesellschaft erwarten [...]“.

Auch die *Schule* (ist) in ihrer heutigen Form zu dieser Aufgabe nicht geeignet. [...]. Er (der Lehrer) ist [...] auch nicht in der Lage dazu, weil er einen Lehrplan in der Hand hat, den er den Kindern vermitteln muß, ohne sich darum kümmern zu dürfen, mit welchem Material von Menschen er zu arbeiten hat [...].

Wir müssen uns daher noch weiter umsehen, ob es nicht dennoch eine Instanz gibt [...]. Manche werden vielleicht meinen, das *Leben*. [...] Auch das Leben kann [...] keine wesentliche Änderung herbeiführen, [...] weil das Leben schon fertige Menschen übernimmt. Menschen, die alle schon ihren festgerichteten Blick haben und nach einem Ziel der Überlegenheit streben. Das Leben ist im Gegenteil sogar ein schlechter Lehrer, denn es hat keine Nachsicht, es ermahnt uns nicht, belehrt uns nicht einmal, sondern weist uns kalt ab und lässt uns durchfallen.

Soweit wir nun diese Frage überblicken, bleibt uns nichts anderes übrig als festzustellen: Eine einzige Instanz wäre imstande, abzuwenden: die Schule“ (ebd., 247f.).

Die hier von Adler beschriebene Schule unterscheidet sich von der alten Schule, die von „einseitigem Intellektualismus geprägt“ ist und somit „als Lernschule, Wissensschule, als reine Unterrichtsanstalt, als autoritäre Bildungsfabrik oder mit Kerschensteiner als pädagogisches Zellengefängnis“ (Furtmüller et al. 1929, 15) bezeichnet werden muss. Adler vermisst eine »soziale Schule«, „in die jedes Kind auf seinem Weg, den seine seelische Entwicklung nimmt, eintritt. Sie muss daher den Forderungen einer günstigen seelischen Entwicklung genügen“ und „mit den Entwicklungsbedingungen des seelischen Organs im Einklang“ stehen (Adler 1966, 249). Vor allem der richtigen Erziehungsarbeit in der Schule räumte er die Chance ein, prophylaktisch und entwicklungsfördernd zu wirken, die Lebensirrtümer korrigieren zu können und „das soziale Leben so vorzubereiten, daß es seine individuelle Rolle im Orchester der Gesellschaft harmonisch spielen wird“ (ders. 1976, 33). Die dabei eingesetzte Technik der individualpsychologischen Erziehung ist im wesentlichen „eine Methode der uneingeschränkten Ermutigung“ (ders. 1982a, 165)

6.2.4.2.2 Verwirklichung der Ermutigungspädagogik

Wir haben im obigen Kapitel bereits ausgeführt, dass es Kinder gibt, die mit einer besonderen Vulnerabilität auf die Welt kommen und deshalb besonders leicht dazu neigen, eine derartige Verhaltensstörung und Lernschwierigkeit zu entwickeln. Aber wir haben auch gesehen, dass diese Verletzlichkeit nicht unbedingt dazu führt und die familiären und sozialen Bedingungen, unter denen diese Kinder aufwachsen, ebenso Einfluss haben. Sowie jeder Mensch bereits zum Zeitpunkt seiner Geburt anders als alle anderen ist, kommen auch Kinder mit verschiedenen Eigenschaften in die Schule. Es gibt Kinder, denen von ihrer Mutter nicht der Eindruck eines Mitmenschen vermittelt wurde oder die in einem verwöhnten und verzärtelten Familienklima aufgewachsen sind oder die enorme Angst vor dem Lehrer haben usw. Ein derartig belastetes oder verzärteltes Kind kann sich nach Adler „nicht so entwickeln wie ein sich durchschnittlich entwickelndes“ (1973c, 38). Ob es wirklich zu Störungen kommt, hängt wieder von den schulischen Sozialisationsbedingungen und Unterrichtsmethoden ab. Unstreitbar treten die Störungen vor allem dann in Erscheinung, wenn das Kind in der Schule vor neue Aufgaben gestellt wird, die ihm zu schwer erscheinen. Dies stellte Barkley (1989) durch seinen Befund fest, dass bei hyperkinetischen Kindern Störungen der Aufmerksamkeit (und Impulskontrolle) nicht beobachtet werden können, wenn Aufmerksamkeitsleistungen bei Routinetätigkeiten kontinuierlich verstärkt werden, das Arbeitstempo selbst bestimmt werden kann und die Aufgabenstellungen häufig wiederholt werden. Auch treten die Verhaltensauffälligkeiten stärker in Leistungssituationen und weniger beim freien Spiel auf. Hüther und Bonney (2002, 53) zeigten auch, dass „bei »offenem« Unterricht ohne klare Führung »ADHS-Kinder« besonders anfällig für störende Verhaltensweisen werden,

während dieselben Kinder bei »konventionellen« Lehrern, die gut strukturiert unterrichten und klar anleiten, oft ruhiger und konzentrierter arbeiten können.“ In dem Sinne soll die Schule als Erziehungsstätte

- nicht aus ihrer erzieherischen Verantwortung entlassen,
- in verschiedenen präventiven Angebotsformen dargestellt und
- auf besondere schülerspezifische Problemkonstellationen bezogen werden.

Für ein Schulkind, dessen Lebensstil durch verstärktes Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühl oder Verzärtelung ausgeformt wurde, ist eine solche neue Aufgabe in der Schule wie eine neue Theaterrolle, die es unvorbereitet vor einem großen Publikum spielen soll. Um diese Aufgabe zu leisten, braucht das Kind Mut und es muss zunächst ins Gleichgewicht gebracht werden. Sowohl Kinder mit einem verstärkten Unsicherheitsgefühl, die nach Überlegenheit und kompensatorischen Sicherungstendenzen streben, als auch verwöhnte Kinder, die sich nur nach den eigenen Wünschen, Vorstellungen und Bedürfnissen richten und somit selbstbezogen, trotzig und tyrannisch reagieren, sind grundsätzlich nicht an dem Wohlergehen der Anderen interessiert (ebd., 30). Genauer gesagt, sie sind nicht befähigt, ein Auge für Andere zu haben. Für sie ist es eine ganz fremde Rolle, in der Schule mit anderen zu spielen, zu kooperieren. Sie sind sehr unsicher und haben keinen Mut, eine Beziehung zu dem Lehrer und den Mitschülern aufzubauen, weil ihr Gemeinschaftsgefühl nicht genügend entwickelt ist.

Dem Lehrer und der Schule fällt somit eine wichtige Aufgabe zu, die Adler (1976, 50) »heilige Pflicht« nannte und die darin besteht, „Sorge zu tragen, daß kein Kind in der Schule entmutigt wird und daß ein Kind, das bereits entmutigt in die Schule eintritt, durch seine Schule und durch seinen Lehrer Vertrauen in sich selbst gewinnt.“ Die Hinführung zur Gemeinschaft in einer Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, von Toleranz, Solidarität und Kooperation ist somit der grundlegende Erziehungsauftrag der Schule. Wenn Schüler unter solchen Sozialisationsbedingungen erzogen werden, dann können Selbständigkeit und Kooperation mit Anderen gelernt werden. An die Stelle von Konkurrenz, Entmutigung, Disziplinierung und Schulangst sollen Lebens- und Lernfreude und solidarische Kooperation treten. Angstfreiheit oder Mut erweist sich als entscheidende Voraussetzung für schulisches Lernen und gemeinschaftliches Leben. Dieses soziale Gefühl und der Mut zum Leben müsste eigentlich bereits in der Familie besonders durch die Mutter vermittelt werden. In der Schule soll der Lehrer diese mütterliche Funktion übernehmen, die oft nicht genug wahrgenommen worden ist (Adler 1973c, 29f.):

1. Eine tragfähige Beziehung zum Kind herstellen, ihm als vertrauenswürdiger Mitmenschen ein Modell für soziales Verhalten geben.

2. Das soziale Interesse des Kindes auf andere lenken, seinen Kontakt auf Umkreispersonen erweitern und seine Kooperationsfähigkeit fördern.

Wenn der Lehrer bei der Beziehungsbegründung das erste Erlebnis eines verlässlichen Mitmenschen vermitteln und somit das Kind für sich gewinnen kann, so besitzt er den Ansatz zur Erweiterung der kindlichen Sozialinteressen auf die Klassengemeinschaft (Bleidick 1985, 118). Das Kind gewinnt das Gefühl, liebenswert zu sein, und damit Mut und schließlich Selbstvertrauen. Da schulische Erziehung immer mit Kontaktbrüchen verbunden ist, muss jeder diesen Schritt vollziehen.

Dinkmeyer und Dreikurs (1970, S.60) haben die einzelnen Prinzipien der erzieherischen Handlung für den Lehrer formuliert. Die von ihnen beschriebenen Ermutigungsmethoden zur Vorbeugung und zur Verhaltensänderung bei Kindern lassen sich durch folgende Punkte zusammenfassen:

„Ein Erzieher, der ermutigt,

1. schätzt das Kind so, wie es ist;
2. zeigt Vertrauen in das Kind und schenkt ihm dadurch Selbstvertrauen;
3. glaubt an die Fähigkeiten des Kindes, gewinnt sein Zutrauen und fördert sein Selbstbewußtsein;
4. zeigt Anerkennung für eine gute Leistung oder eine ehrliche Bemühung;
5. nützt die Gruppe, um die Entwicklung eines Kindes zu fördern und zu begünstigen;
6. gliedert die Gruppe so, daß jedes Kind seinen Platz hat;
7. hilft bei der Entfaltung von Fertigkeiten in regelmäßigen und psychologisch gestuften Abständen, die einen Erfolg erlauben;
8. erkennt und konzentriert sich auf die starken Seiten und guten Anlagen;
9. wertet die Interessensgebiete des Kindes aus, um den Lernprozeß zu beschleunigen.“

Diese Ermutigungspädagogik ist insofern auch Wachstumspädagogik, da sie das primäre Potential des Schülers, Vernunft, Liebesfähigkeit und Produktivität, in einer anregenden und interessierten Atmosphäre zur Geltung kommen läßt. Sie stellen auch den Kern des individualpsychologischen Beitrages zur Erziehungshilfe, insbesondere im Umgang mit einem seelisch gestörten Kind, dar. Die praktische Durchführung der Gemeinschaftserziehung unter Anwendung dieser Ermutigungsprinzipien kann in fünf Phasen unterteilt werden (vgl. Bleidick 1985, 119f.; Vernooij 1992, 124-138):

1. *Kontaktphase*: Herstellung eines Vertrauensverhältnisses zum Kind,
2. *Entlastungsphase*: Entbindung von kindlicher Mutlosigkeit und leistungshemmender Verzagtheit, von Minderwertigkeitsgefühl, von der Blockade der hoffnungslosen Isoliertheit den Mitmenschen gegenüber und zugleich Freilegung der natürlichen Neigung zum Mitmenschen,
3. *Enthüllungsphase*: Suche nach dem Fehlers für die ganze irrtümliche Lebenshaltung und nach den Gründen für das Versagen der Gemeinschaftswilligkeit, Erkennen der individuellen Stärken und guten Eigenschaft

4. *Trainingsphase*: Planmäßige Aktivierung der durch die Enthüllung frei gewordenen positiven Kräfte der Ermutigung, gleichzeitig deren Befestigung und Ersetzen der unnützen Leitlinie durch produktive pädagogische Aktivität
5. *Nachbetreuungsphase*: Herbeiführen planmäßiger Situation, die ein Erfolgserlebnis wahrscheinlich machen, und Hilfe zur weiteren Erfahrung des eigenen Könnens.

Wie die Darstellungen der Aufgabe der Schule und der Funktion des Lehrers andeutet, handelt es sich bei der individualpsychologisch-pädagogischen Intervention um „keine Beeinflussung der Symptome, sondern der Wurzeln“ (Birnbaum 1983, 286). Birnbaum nennt es „Radikalbehandlung“ (ebd.). Wie im obigen Abschnitt erwähnt, interessiert sich die individualpsychologische, therapeutische Maßnahme nicht für die Entfernung auftretenden Fehlverhaltens, bei der eine erzieherische oder therapeutische Maßnahme unvermeidlich auf das Nicht-Können des Kindes konzipiert sein muss und dabei das Kind entmutigt. Statt dessen sucht sie nach potentielltem Können, das wirklich entfaltet werden soll, um den Anlass des Fehlverhalten, d.h. die Entmutigung zu überwinden. Das ermutigte Kind kann genauso lernen wie die anderen. Es setzt sich nicht selbst seine Grenzen, sondern vertraut auf seine eigene Kraft, auf seine Ausdauer. Diese Behandlung ist somit viel radikaler als die Änderung einzelnen Fehlverhaltens.

6.2.4.2.3 Gruppenpädagogik durch die Gestaltung der Klassengemeinschaft

Die Grundbefindlichkeiten der Menschen sind ein Knotenpunkt seiner Beziehungen. Einbeziehung durch andere ist eine der wichtigsten Voraussetzung für die Entwicklung des Selbst. Ohne die Aufmerksamkeit und das Interesse von anderen ist die weitere Entwicklung nicht möglich. In der dynamischen Beziehung mit anderen strebt das Kind immer wieder zu einem inneren Gleichgewicht. Dies ist zugleich ein Prozess der wachsenden Lebensstilbildung, bei dem es einerseits um die Loslösung von eigenen Interesse und andererseits um Beziehungsaufbau zu anderen und damit um eine Integration in die Welt geht.

Jede Schulkasse ist im individualpsychologischen Sinn eine Gemeinschaft, in der ein Kind verschiedenste menschliche Beziehungsformen, Funktionen der Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe erfahren kann. Sie eröffnet somit ein ungeheures soziales Potential, das es freilich zu entdecken gilt, bietet dem Kinde die Möglichkeit, sich in die soziale Gruppe einzubringen, in der es sich als Teil vom Ganzen fühlen kann. In der Berücksichtigung der Klasse als Gruppe und des einzelnen Kindes als Gruppenmitglied kommt der im wesentlichen sozialpsychologische Ansatz der individualpsychologischen Erziehungshilfe zum Ausdruck. Die ersten Ansätze einer Gruppenpsychotherapie mit Kindern sind unter der Entwicklung der Individualpsychologie entstanden. Oskar Spiel (vgl. 1979) brachte diese individualpsychologischen Ansätze, die Adler und seine Mitarbeiter in den Volkshochschulen praktizierten, wo sie Beratungsstellen errichtet

hatten, in die Schule. Dabei geht es um die Gestaltung einer Klassengemeinschaft, die als Erlebnis-, Stützungs-, Aussprache-, Arbeits- und Verwaltungsgemeinschaft zum Träger erzieherischer (und psychotherapeutischer) Wirkungen werden kann (vgl. Spiel 1979, 56-127).

- *Die Klasse als Erlebnisgemeinschaft* vermittelt durch das gemeinsame Erlebnis den grundlegenden Kontakt der einzelnen Mitglieder untereinander. Gemeinsame Feiern, Ausflüge und musische Kreationen oder gemeinsames Dichten, Inszenieren und Aufführen von Theaterstücken oder gemeinsame Konzerte usw. könnten dabei eine sinnvolle Kontaktwirkung ausüben und ein „Erlebnis kraftsteigernden Verbundenseins jedes einzelnen mit der Gemeinschaft“ (ebd., 65) vermitteln.
- *Die Klasse als Stützungsgemeinschaft* schenkt zunächst den gehemmten, verschüchterten oder aggressiven Kindern ein Sicherheitsgefühl oder ein Gefühl des Aufgenommenseins, da die Klasse eine Atmosphäre der unscheinbaren Hilfsbereitschaft in der jeweiligen Situationen schafft (vgl. Bleidick 1985, 121). Wenn im Unterricht eine Lernschwierigkeit oder Verhaltensauffälligkeit bei einem Kind auftritt, sollte es nicht in Klasse für zurückgebliebene Kinder gesteckt werden, sondern durch die Kinder, die dazu in der Lage sind, unterrichtet und unterstützt werden. Dabei können diejenigen Kinder sinnvolle Tutoren (Helfer im Unterricht) sein, die ihre eigenen Schwierigkeiten erfolgreich bewältigt haben (vgl. Adler 1976, 103; Brinbaum 1931, 177; Benkmann 1995, 423). Neben dem Einsatz von Tutoren sollte es – so schlug Adler vor (ebd.) – noch Clubs geben, „die den Kindern weitere Bildungsmöglichkeiten anbieten. Dort könnten die Kinder ihre Hausarbeiten machen, sich mit Spielen die Zeit vertreiben, Bücher lesen usw. Auf diese Weise erhielten sie ein Training in Mut statt in Entmutigung.“ In der Schulklasse herrscht damit eine wechselseitige Ermutigung und ein Mutstrom (Bleidick 1985, 121).
- *Die Klasse als Aussprachegemeinschaft* trägt zur Aufarbeitung fehlerhafter Lebensstile einzelner Schüler und zur Enthüllung des Sich-gegenseitig-helfen-Wollens bei. Es geht um freie Klassenbesprechungen über tatsächliche Vorfälle. Wenn ein Problem in der Klasse auftaucht, können sich die Mitglieder daran beteiligen und haben so die Möglichkeit, sich zu äußern. Sie können die Gründe eines solchen Problems analysieren und Schlussfolgerungen daraus ziehen (Adler 1976, 107). Kinder erfahren dadurch, was andere denken, sie lernen auch, sich gegenseitig zu achten, „die Brille (ihrer) bisherigen tendenziösen Apperzeption abzulegen und eine sachliche Haltung einzunehmen“ (Brinbaum 1932, 179, z. n. Benkmann 1995, 423). Sie erwerben schließlich „größere Sensibilität für interpersonale Beziehungen“ (ebd.).
- *Die Klasse als Arbeitsgemeinschaft* zielt auf die unterrichtliche Verwirklichung durch Gemeinschafts- und Gruppenarbeit oder freie Schuldiskussion. Jeder

Lernstoff wird also nicht in Form der einseitigen Darbietung durch den Lehrer, sondern in Form der projektierenden Selbsttätigkeit der Schüler erarbeitet. Dabei bildet sich auch „ein spezielles Helfersystem aus, in dem schwächere Kinder durch stärkere unterstützt werden sollen“ (Bleidick 1985, 122). Schüler mit Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten sind in dieser Gemeinschaft nicht unbedingt die Hilfesuchenden, sie können auch Helfer sein, wenn der Unterricht auch auf ihre Stärken orientiert gestaltet wird. Den Schüler zum Helferdienst am einzelnen zu veranlassen und dadurch eigenes Können, anderen zu helfen, erfahren zu lassen, ist ein hervorragendes Mittel zur Gemeinschaftserziehung, weil es dem Schüler Gelegenheit gibt, Selbstvertrauen zu gewinnen, das wiederum motiviert, „sich am Werk zu betätigen und gleichzeitig auf seine Kameraden bezogen zu sein“ (Spiel 1979, 64). Dahinter ist auch unschwer die Ermutigung des Schülers zu erkennen.

- *Die Klasse als Verwaltungsgemeinschaft* fördert selbstinitiiertes und -verantwortetes Führen im Schulleben, stellt eine Form der Schülerselbstverwaltung dar. Die Schüler sich selbst führen zu lassen, ist ein von Adler (vgl. 1979, 133) häufig gemachter Vorschlag zur Steigerung der Einheit und Kooperation einer Klasse und der Stabilisierung eines ermutigenden Helfersystems, „in dem der einzelne Schüler durch Übernahme von Verantwortung, Bewusstmachung und innere Bejahung unverzichtbarer Regeln des Zusammenlebens seiner Verbundenheit mit der Gruppe Ausdruck verleiht“ (nach Benkmann 1995, 424).

Wie wir nach der bisherigen Darstellung leicht erkennen können, steht hinter diesem Konzept der Klassengemeinschaft die prinzipielle Notwendigkeit einer gemeinsamen integrierten, integrierenden und interagierenden pädagogischen Praxis für alle Kinder. Im Sinne Adlers ist somit die Schule ohne Zweifel eine integrative Schule,

- in der die Trennung zwischen normal und nicht normal überwunden werden kann,
- in der die Schüler zu erahnen beginnen, dass abweichendes Verhalten von Mitschüler auch Ursachen und Ziele hat, die zu erkennen wichtig ist, und damit lernen, dass das bisherige automatisierte Urteil über Klassenmitglieder mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten durch den automatischen Vergleich mit den sogenannten Normalen zustande kommt,
- in der sich jeder Schüler als Helfer oder als Hilfesuchender erfährt, indem er mit seinen Stärken und Besonderheiten die Schwächen des anderen helfend beeinflusst und seine Schwächen durch die Stärke des anderen ergänzt werden und schließlich durch die Entfaltung des angeborenen Gemeinschaftsgefühls in der ermutigenden Beziehungserfahrungen von dem eigenen Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühl befreit und zugleich dem wachsendem kompensatorischen Machtstreben als regulierende Kraft entgegengestellt wird.

Die Schule ist nach individualpsychologischer Auffassung ein optimales Trainingsfeld für das soziale Leben und auch die effektivste Instanz, um „die Fehler eines Kindes in ihrem Wesen zu erkennen und auszumerzen“ (Adler 1966, 247). Dabei sind die Klassengemeinschaften der organisatorische Kern für die Erziehung und erzieherische Therapie von Kindern mit Verhaltens- und Lernstörungen. Das Konzept der Klassengemeinschaften wird am Ende der Arbeit im Zusammenhang mit der ostasiatischen Erziehungsidee (s. Kapitel 5) noch einmal betrachtet werden.

6.3 Das konfuzianische Verständnis von Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigung und die erzieherischen Interventionsmaßnahmen

Natürlich ist es nicht möglich mit konfuzianischen Termini, die vor zweieinhalb Jahrtausenden geprägt wurden, moderne fachspezifische Symptome von Verhaltensstörungen wie z.B. ADHS zu erklären oder auch mit diesen beschränkten, unscharfen Ausdrücken zur Kennzeichnung einer Fehlentwicklung genau diesen Zustand zu bezeichnen. Aber es ist leicht vorstellbar, dass ein solches Syndrom, dessen wesentlichen Merkmale Hyperaktivität, Unaufmerksamkeit, Stimmungs labilität, Aggressivität, Impulsivität, Lernschwierigkeit und gestörte soziale Beziehungen sind, in der konfuzianischen Lehre als ethisches Problem erkannt werden könnte. Entwicklung oder Fehlentwicklung der Persönlichkeit gibt es im Konfuzianismus bezogen auf Moral. Aber hier darf nicht der konfuzianische, eigentliche Moralbegriff mit dem heute in der Tiefenpsychologie verwendeten Begriff der krankmachenden Moral und des Gewissens, das „sich unter dem Druck der Sicherungstendenz aus den einfachen Formen des Voraussehens und der Selbsteinschätzung aufbaut“ (Adler 1972, 214), in Verbindung gebracht werden. Die konfuzianische Morallehre und Ethik ist – wie in Kapitel 5 ausgeführt – die von der Lehre menschlicher Selbstbestimmung abgeleitete sittliche Orientierung, die das Leben und Zusammenleben von Menschen kennzeichnet. Die ethische Reflexion des Konfuzianismus verurteilt deshalb auch nicht Kinder mit Verhaltensstörungen als »unmoralisch«, sondern kennzeichnet sie als »fehlorientiert« oder als von der Menschennaturtheorie (vgl. Kapitel 5.3.3) her »noch-nicht-entfaltete« oder als verletztes »kindliche Herz« (vgl. Menzius VI/A11). Dieses Störungsbild kann nicht in konfuzianischem Sinne als Krankheit, sondern eher als Unausgeglichenheit der dynamischen Wechselbeziehung von Yin und Yang beurteilt werden, die wiederum grundsätzlich als innerpsychische Beziehungsstörung mit sich selbst und mit dem Du (dem Anderen) gedeutet werden kann.

6.3.1 Die Begriffe Gesundheit und Krankheit im alten Ostasien

Auf die Frage »Was ist Gesundheit? Was ist Krankheit? Wie erlangt ein Mensch Genesung?« besitzt jede Kultur ihre eigenen Antworten. Wie in Kapitel 3.2 betrachtet, wird im westlichen, biomedizinischen Modell der menschliche Körper in seiner maschinellen Funktionsweise behandelt, wobei die Funktionen analysiert werden. Krankheit gilt somit als Fehlfunktion von biologischen Mechanismen, die aus Sicht der Zell- und Molekularbiologie untersucht werden, wobei auch Gesundheit als mechanische Funktion erklärt wird. Krankheit ist, salopp gesagt, wenn etwas mit dem Körper oder mit der Seele nicht in Ordnung ist, und Gesundheit, wenn keine Krankheit vorliegt.

Dieses begrenzte Verständnis, von Gesundheit als Abwesenheit von Krankheit wurde bereits durch die Gesundheitsdefinition der WHO überwunden, in der Gesundheit als „Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens und nicht nur das Freisein von Krankheit und Gebrechen“ (WHO 1946) definiert wurde (s. Kapitel 4.3.5). Trotz dieser Erweiterung bleibt die Definition – aus der Sicht der ostasiatischen Gesundheitsvorstellung – einerseits sehr abstrakt und andererseits dualistisch. Der Zustand des völligen körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens ist in der ostasiatischen Vorstellungswelt völlig unmöglich – da dieser Zustand nur für einen ganz kurzen Moment erreicht, aber nicht über einen längeren Lebensabschnitt gehalten werden kann.

Aus der Sicht der altchinesischen Medizin gibt es keinen absoluten gesunden oder kranken Zustand. Die Gefühle von Leid, Unwohlsein und Krankheit stehen nicht notwendig in einem Gegensatz zu Gesundheit, vielmehr muss man sie als einen wesentlichen und integralen Teil von Gesundheit ansehen. Für den östlichen Menschen gehören Störung, Leid und Schmerz untrennbar zum Leben, sie sind ein wesentlicher Teil des Universums. Zwischen Gesundheit und Krankheit besteht somit ein Kontinuum, so dass Individuen stets gleichzeitig gesund und krank sind. Diese Vorstellungen basieren auf der philosophischen Betrachtung der Natur, die ein ständiger energetischer Prozess des Wandels innerhalb des »Tao«, des Weges, ist, der von den beiden polaren Kräften Yin und Yang geprägt wird, die in unterschiedlicher Ausprägung stets gleichzeitig und sich gegenseitig beeinflussend vorhanden sind. So wie im Yang immer Yin oder im Yin immer auch Yang vorhanden ist, verbirgt sich in der Krankheit immer Gesundheit und umgekehrt, und so wie Yin und Yang nicht als falsch oder richtig beurteilt werden können, unterscheidet sich im altchinesischen Alltagsbewusstsein Leiden und Krankheit nicht von Gesundheit im Sinn von »falsch-richtig«. Wenn man Leid und Krankheit als etwas im Grund falsches ansieht, das zu bekämpfen oder zu entfernen ist, hätte man eine lebenslange große Mühe, diese häufigen Lebenserfahrungen zu vermeiden, die dem Menschen auch einen Lebenssinn geben könnten. Wenn man aber im Gegensatz dazu Leid und Krankheit als energetisches Gleichgewicht zur Gesundheit wie Yin und Yang

versteht, würde man nicht versuchen, die Störung zu beseitigen, sondern ein neues Gleichgewicht mit universellen Gesetzmäßigkeiten wiederzufinden. Das Gleichgewicht zwischen Yin und Yang, die Harmonie wird jedoch nicht als gleichbleibende »heile Welt« gesehen. Im ostasiatischen Sinne ist sie Bewegung, Dynamik im sinnvollen Wechsel und Ausgleich der Lebenskräfte. Nicht nur mit der äußeren Umwelt, sondern mit sich selbst steht der Mensch in ständiger Wechselbeziehung. In dauernder Bewegung muss das Gleichgewicht der Pole gefunden werden.

Nach dieser Vorstellung werden Verhaltensstörungen bei Kindern nicht als Krankheiten verstanden, die beseitigt werden müssen, sondern als mangelnde Harmonie mit sich und der Umgebung, die durch unterstützende Beziehung wieder ausgeglichen werden müssen. Jede Krankheit im altchinesischen Sinne ist Ausdruck der Beziehungsgeschichte des Individuum mit sich und der Umgebung. Deshalb zielt die therapeutische Arbeit nicht auf bestimmte Störungen, sondern auf die Verstärkung von positiven oder selbstheilenden Kräften. Dabei werden die therapeutischen Horizonte über das Individuum hinaus auf das soziale Leben und die Beziehung mit seiner Umgebung erweitert.

Diese Vorstellungen über den Krankheits- und Gesundheitsbegriff stehen der individualpsychologischen sehr nah (vgl. Kapitel 4.3.5). Auch wenn Adler den Krankheitsbegriff selbst nicht diskutiert hat, stellt er, „den krankhaften Charakter beim betroffenen Individuum gegenüber den Genesungsmöglichkeiten in den Hintergrund [...], so daß das Wort »Krankheit« oder »krank« kaum erscheint“ (Kretschmer 1995b, 270). Sein Schüler R. Dreikurs schrieb: „Man ist immer mehr geneigt, die klinische Differenzialdiagnose aufzugeben und sie durch die dynamische Erkenntnis des einzelnen Menschen zu ersetzen“ (Dreikurs 1969, 39, zit. n. ebd.). Die individualpsychologische Stellungnahme zu den Begriffen von Krank- und Gesundheit haben wir bereits im Kapitel 4.3.5 ausführlich dargestellt.

6.3.2 *Entwicklungsauffälligkeiten als Wechselbeziehungsstörung des Systems*

Grundsätzlich wird im Konfuzianismus ein Individuum als ein organisches System verstanden (s. Kapitel 5.2), das wiederum als ein Teil dem großen System dient. Ein Ausspruch von Menzius lautet: „Man spricht von Welt, Staat und Familie. Die Wurzeln des Weltreichs sind im Einzelstaat, die Wurzeln des Staates sind in der Familie. Die Wurzel der Familie sind in der einzelnen Person“ (IV/A5). Aber Welt, Staat und Familie sind hier keine bloßen Aggregate der Einzelperson, sondern eine Ganzheit oder ein System, die oder das – ostasiatisch ausgedrückt – mit einer ausgewogenen Mischung oder Bewegung von Yin und Yang verknüpft ist, da jede einzelne Person in Wechselbeziehung zu ihrer gesamten Umwelt und zu anderen Personen steht. Diese Wechselbeziehung ist hier als Daseinsvoraussetzung für das Individuum, die Familie, die Gesellschaft und die

Welt angesehen. Diese Vorstellung ist m.E. nichts anderes als die Luhmanns, der nicht die Individualität des Menschen, sondern die Kommunikation als das letzte Element von Struktur des sozialen Systems verstanden hat (s. Kapitel 3.4.4). Nicht auf der Grundlage der Familienmitglieder (Kinder und Eltern usw.) reproduziert sich in diesem Sinne das familiäre Ganze als soziales System, sondern auf der Basis von Interaktionen zwischen ihnen. Auf diese Weise bildet sich ein gesellschaftliches Ganzes, bei dem die Teile im Ganzen in interaktiver Systematik verbunden sind. Wie in der autopoietischen Operation, derzufolge die Teile untereinander so miteinander verbunden sind, wie sie selbst zum Ganzen. Jeder Teil des Ganzen ist selbst wieder ein Ganzes aus Teilen, und diese sind ihrerseits wieder Ganze aus Teilen usw. Diese Systemstruktur eines Ganzen aus Teilen, dessen Teile selbst wieder Ganze aus Teilen sind, ist gleichzusetzen mit der Struktur eines organischen Ganzen. Ein Kind als organisches System integriert sich in und interagiert mit großen organischen Systemen, nämlich der Familie und der Gesellschaft. Das Alles im Ganzen ist gegenseitig und voneinander abhängig.

Dieses organismische Menschenbild des alten Chinas, in dem ein Mensch als lebendiges System verstanden wird, sieht die kindliche Entwicklung als Systementwicklung (Systemreif), wobei die Interaktionen mit mitwirkenden Systemen unabdingbar vorausgesetzt wird. So wie – in der altchinesischen Philosophie – das Zusammenwirken von Himmel, Erde und Mensch eine große umfassende Einheit, ein Universum bildet, entsteht durch die Wechselbeziehungen zwischen Vater-Mutter-Kinder ein familiäres Universum. Die Familie spiegelt hier als Mikrokosmos das makrokosmische Universum wider. Die alten Chinesen verstanden den Himmel als Spender des Lebens, die Erde als Spenderin der Form und das Leben (Menschen) als größte Tugend von Himmel und Erde (vgl. I Ging 1981, 153). Die Unterscheidung von Himmel und Erde ist synonym für die von Vater und Mutter, in deren Mitte sich die Kinder (Leben) befinden. Sowie bei den Prinzipien der Trinität Himmel-Erde-Mensch der Mensch im Mittelpunkt steht, liegt im Familienleben ein Schwerpunkt beim Kind. So sagte Yang Hiung (gestorben A.D. 18):

„Jemand, der das Wesen des Himmels, der Erde und des Menschen versteht, ist ein allseitiger Gelehrter; jemand, der das Wesen des Himmels und der Erde, aber nicht das des Menschen versteht, ist ein Handwerker“ (zit. n. H. Wilhelm 1995, 131)

Im Bezug auf die Kindererziehung könnte diese Darstellung im heutigen Sinne so verstanden werden, dass der Grundsatz der Erziehung nicht von den Institutionen, die das Kind in einer zu ihnen passende Form bringen wollen, sondern vom Kind aus oder der mit ihm in ständiger Wechselbeziehung stehenden Umgebung aus aufgebaut werden soll. Im Konfuzianismus besitzt ein Kind als organisches System eine biologische, gesellschaftliche und ethische Natur (vgl. Wei 1993, 176) und die Familie ist dabei für das Kind Umgebung oder Lebensraum, in dem es die Bedingungen für die Entwicklung

seiner angeborenen biologischen, gesellschaftlichen und ethischen Natur vorfindet, wo es Förderung erhält und Beziehungserfahrungen machen kann.

Das Kind in einer Familie wird – wie oben gesagt – in Ostasien oft in Bezug auf die Analogie zwischen Menschen, Himmel und Erde verstanden, wobei man gerne die kindliche Erziehung und ihre Prinzipien mit einem ökologischen System verglichen hat – so wie es bei Menzius oft der Fall war (s. Kapitel 5.3.3.3). So beobachtet man den Baum, dass „er seine Nahrung aus den Wurzeln und aus den Blättern bezieht. Die Sonne ernährt die Blätter, und die Wurzeln holen die Nahrung aus der Erde. Sie kommt also vom Himmel und aus der Erde“ (vgl. Capra u. Weber 1986, 240). Der Baum wird hier mit dem Kind verglichen, das von seinen Eltern Lebenskraft bekommt. Aber nicht nur für die biologische, sondern auch für die geistig-seelische Entwicklung steht das Kind in Verbundenheit mit seinen Eltern. Die geistige Welt des Kleinkindes wird vor allem durch das Zusammenleben, durch sein Handeln und Kommunizieren innerhalb der Familie geschaffen. So wie ein Baum alle Informationen über seine Umgebung, die Verhältnisse des Klimas, die Richtung und Menge der Sonne und die Fruchtbarkeit der Erde usw. speichert, verarbeitet ein Kind für sich alle Informationen über den Charakter der Eltern und Beziehungen auf allen Ebenen, wie die Beziehungen zwischen Vater-Mutter, Vater-Kind, Mutter-Kind, Vater-Umgebung, Mutter-Umgebung oder Kind-Umgebung usw., gemäß seiner eigenen Dispositionen. Im altchinesischen Denken werden „die Dingwelt und die Menschenwelt, wenn nicht gleichgesetzt, so doch trotz ihrer offenkundigen Unterschiede nicht dermaßen ausdifferenziert und getrennt [...], daß sie jeweils für sich einen spezifischen und voneinander independenten Wirklichkeitsbereich mit eigenen Gesetzmäßigkeiten darstellen“ (Reich u. Wie 1997, 295). Familie, Gesellschaft oder gesamte Umwelt wird hier grundsätzlich als Ganzheit aufgefasst, und aus der Sicht der „konstruierten Einheit“ kann das Kind „nur aus der Ganzheit heraus verstanden werden“ (ebd.). So ist das Leben nach den Altchinesen immer nur im Ganzen, niemals in einer Vereinzelung möglich (R. Wilhelm 1982, 33).

Dieses über Jahrtausende entwickelte Denkmodell deutet an, wie wir kindliches Fehlverhalten oder Verhaltensstörungen wie Hyperaktivität verstehen können. Wenn man annimmt, dass jeder einzelne Teil nur in seinem Bezug auf das Ganze verstanden werden kann, sollte man auch eine kindliche Fehlentwicklung auf Grundlage des organistisch-ganzheitlichen Denkmodells verstehen. Ein psychisches Symptom ist danach immer nur als ein Teil des gesamten seelischen Ungleichgewichts, das auch in anderen Aspekten des Lebens und Verhaltens festgestellt werden kann. Die Entstehungsmöglichkeit einer Verhaltensstörung wie Hyperaktivität kann somit in konfuzianischem Sinne, so wie in der Individualpsychologie, niemals isoliert von der sozialen Umwelt und Lebensweise betrachtet werden. Dass ein Mensch sich gut entwickelt, bedeutet in Konfuzianismus nicht nur eine biologische, sondern immer auch eine ethische Entfaltung, die mit dem dynamischen Zusammenhang psychischer und sozialer Faktoren erklärt wird.

Die Menschennaturtheorie von Menzius' deutet an, dass bei einem Kind mit Verhaltensstörung die Entwicklung seiner naturgemäßen Anlagen in der Wechselbeziehungen zu seinem psycho-sozialen Umgebung gestört ist. Die angeborenen vier Gefühle des Kindes – das Gefühl des Mitleids, der Scham, der Ehrerbietung, der Billigung und Missbilligung, die alle miteinander in Beziehung stehen – sind bereits in der Kindheit in ihrer Entwicklung stehengeblieben oder fehlentwickelt. Statt Gefühle auf andere und die Gemeinschaft – nämlich die zwischenmenschliche Güte (*jen*) und die drei dazugehörigen Neigungen, Rechtschaffenheit (*i*), Anständigkeits (*li*) und Weisheit (*chi*) – auszudehnen, bleiben sie für sich selbst, sind egozentrisch oder, als andere Möglichkeit, können in die Gegenrichtung entwickelt werden, woraus Haß, Dissozialität, Grobheit und Lernschwierigkeit entstehen, die zwischenmenschliche Beziehung zerstören (s. Kapitel 5.3.3).

Das Kind ist im Konfuzianismus ein Spiegel seines Lebensumfeldes (nämlich der Familie oder Gesellschaft), ein Mikrokosmos im Makrokosmos, und beide leben nach den gleichen universellen Gesetzmäßigkeiten des Tao. Nach dem Tao zu leben heißt, der Ordnung der Natur zu folgen und mit ihr im Einklang zu sein. Die Ordnung der Natur ist nichts anderes als die dynamische Beziehung oder Wechselwirkung, in der beide immer wieder Ausgeglichenheit schaffen. Wenn dies nicht geschieht, können körperliche und seelische Leiden die Folge sein, deren Therapie sich dementsprechend an dem Bestreben der Wiederfindung eines neuen Gleichgewichts mit diesen Gesetzen orientieren muss. Anders ausgedrückt steht im Mittelpunkt der therapeutische Förderung nicht ein Störungsbild (z.B. Hyperaktivität oder Lernschwierigkeit usw.), sondern das Kind in seiner Beziehung zur Umwelt, in der eine dynamische Ausgeglichenheit der gegenseitigen Wechselbeziehungen der Systeme (nämlich das Kind und seine Bezugspersonen oder Umgebung) wieder hergestellt werden kann.

In diesem Sinne liegt die konfuzianische Auffassung nahe an der modernen Systemtheorie, die Entwicklungsauffälligkeiten bei einem Kind aus einer Wechselwirkung zwischen dem Betroffenen und anderen Elementen seines Systems – z.B. Familienangehörigen, Freunden, Kollegen, aber auch gesamtgesellschaftlichen Gegebenheiten (z.B. wirtschaftlicher Situation und sozialer Gerechtigkeit) – ableitet. In Bezug auf die Erziehung stellt der Konfuzianismus immer die prägenden Einflüsse des systemischen Umfeldes der Kindheit und des Erwachsenenalters, das wiederum mit der Kindheit in Wechselwirkungen steht, sowie die daraus entstandenen Lerneffekte in Rechnung.

Alfred Adler hat am Beginn seiner Theorie eine durchaus »systemische« Perspektive eingenommen (s. Kapitel 4.2). Er identifizierte problematische Bedingungen im sozialen Umfeld des Kindes, in denen das Kind keine Hilfestellung findet und sich somit stark

minderwertig oder unsicher fühlt, als ausschlaggebend für die Entwicklung schwerster psychischer und psychosomatischer Störungen.

6.3.3 *Verhinderte Wirklichkeitskonstruktion*

„Wenn man erkennen will, ob einer tüchtig ist oder untüchtig, so braucht man auf nichts anderes zu sehen als darauf, welchen Teil er besonders wichtig nimmt“ (Menzius VI/A14).
„Wer dem Großen in sich pflegt, wird groß; wer dem Kleinen in sich folgt, wird klein“ (Menzius VI/A15).

Diese Aussagen besagen: Der Mensch ist, was er will. Er verfügt über die Entscheidungsfreiheit, d.h. er kann wählen, welchen Weg er einschlagen will. Die ursprüngliche Bedeutung des obigen von W. Richard übersetzten Wortes »Großen« ist im chinesischen Originaltext wörtlich »Seele«, während das »Kleine« die »Begierde von Gehör und Gesicht« bedeutet. Die »Seele« ist ostasiatischen Sinne ein metaphysischer Ort, an dem die keimhaften guten Anlagen, d.h. ein mitleidendes Herz (*jen*), Scham- und Abscheugefühl (*i*), ein respektvolles Herz (*li*) und Unterscheidungsvermögen von Richtig und Nicht-Richtig (*chi*) (Menzius, VI/A6) beheimatet sind, und sie liefert somit den Beweggrund zu den menschlichen ethischen Taten. Die »Begierde⁶⁰ von Gehör und Gesicht«, die oben mit »Kleinen« übersetzt wurde, beschreibt eine Seelenhaltung, die auf materielle Sinneswahrnehmungen wie Hören, Sehen usw. ausgerichtet ist und die Begierden für Dinge weckt, die man für die übersteigerten Ansprüche eines – wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen – Lebens braucht. Allerdings kann Begierde oder das Begehren von etwas aus psychologischer Sicht als angeborener Urtrieb betrachtet werden, der wie für jedes Wesen für das Überleben zunächst eines Individuums und dann der Art überhaupt erforderlich ist. Beim Menschen kommt auf Grund seiner höheren biologischen und zivilisatorischen Entwicklung auch noch die Befriedigung von Bedürfnissen hinzu, die weit über das hinausgehen, was minimal notwendig wäre für ein solches Überleben und die Erhaltung der Art. Man weiß von der menschlichen Spezies mit Sicherheit, dass sie über die primäre Befriedigung hinaus noch ganz andere Bedürfnisebenen haben kann, die z.B. mit der der Mehrung seines Eigentums, dem Streben nach Überlegenheit u.ä. zu tun haben. Der oben von Menzius dargestellte »kleine Mann, wer dem Kleinen in sich folgt« meint einen Menschen, der seinen Blick nur auf die augenblickliche Mangelbefriedigung richtet, so dass die Sicht auf anderes außerhalb der angestrebten Mangelbefriedigung versperrt ist. Seine von Natur aus gegebene innere Persönlichkeitsstruktur, die seine Seele bis zu dem Punkt, an dem er mit der ganzen

⁶⁰ Der chinesische Urtext verwendet dafür durchgängig den chinesischen Terminus *yu*(欲). Dabei ist die ursprüngliche Bedeutung des linken Zeichenteils 欠 (*qian*) die von Mangel an etwas, geringe Menge von etwas und stellte ursprünglich einen sitzenden Menschen mit einem großen Mund dar. Der rechte Zeichenteil 谷 (*gu*) hingegen bedeutet leer, nicht mehr voll. Die Bedeutungsassoziation weist somit auf den Begriff »Begehren« hin.

Gemeinschaft zusammenfließt (vgl. Menzius, VII/A13), bleibt hingegen weitgehend außer Betracht. Laotse hat in ähnlichem Sinne die Begierde mit der Sinneswahrnehmung des Menschen in Verbindung gebracht:

„Die fünferlei Farben machen der Menschen Augen blind.
Die fünferlei Töne machen der Menschen Ohren taub.
Die fünferlei Würzen machen der Menschen Gaumen schal.
Rennen (Eile und Hast) und Jagen machen der Menschen Herz toll“ (Tao te king, Kapitel 12).

Nach der Übersetzung von Ular (1920) endet dieses Kapitel mit dem Satz:

„All-so: Der Vollendete gewinnt dem Ich das Nicht-Ich,
verliert nicht das Ich ans Nicht-Ich,
meidet dieses,
müht jenes“ (Der 12. Spruch).

Laotse spricht – so wie Menzius – hier deutlich davon, dass Begierde als übersteigerte Anspruchshaltung einerseits den Blick auf die wahren Zusammenhängen zwischen dem Ich und Nicht-Ich versperrt, andererseits das Menschenherz (Psyche) krankhaft macht. So hat er übersteigerte Anspruchshaltung als Quelle alles menschlichen Übels beurteilt, während die Wurzel der menschlichen Güte in der dauernden Selbstgenügsamkeit gesucht wird (vgl. Laotse, Kapitel 46). Diese übersteigerte Anspruchshaltung, die mit einem Zustand des übersteigerten Minderwertigkeitsgefühls in individualpsychologischem Sinne vergleichbar ist, hat – gleich wie in der Tugend des Jen – von sich aus eine erweiternde Wirkung. So sagte Menzius (vgl. VII/B1), dass ein Jen-Mensch seine Güte und Sorge von seinen nächsten Angehörigen auf diejenigen erweitert, um die er sich sonst nicht sorgt, während ein schlechter Mensch sein Unbeteiligtsein von jenen Dingen, die er nicht liebt, auf diejenigen, die er sonst liebt, ausdehnt. Das Maß an *Jen*, das ein Mensch oder ein Individuum offenbart, ist somit hier das Barometer dafür, ob er ein guter Mensch ist oder ein schlechter – so wie Adler das Gemeinschaftsgefühl als Maßstab für gesunde oder ungesunde Menschen nimmt.

Nun stellt sich an dieser Stelle die Frage, die von Gung-Du-Dsi, einen Schüler von Menzius, gestellt hatte:

„Es sind doch alle in gleicher Weise Menschen. Wie kommt es, daß manche dem Großen (Seele) in sich folgen und manche dem Kleinen (Begierde)?“ (Menzius, VI/A15).

Menzius antwortete:

„Die Sinne des Gehörs und Gesichts werden ohne das Denken von dem Sinnlichen umnachtet. Wenn Sinnliches außer ihm auf Sinnliches in ihm trifft, so wird der Mensch einfach mitgerissen. Das Gemüt ist der Sitz des Denkens. Wenn es denkt, so erfüllt es seine Aufgabe, wenn es nicht denkt, so erfüllt es sie nicht“ (ebd.).

Menzius hält hier das Denken, dessen Sitz die Seele ist, für entscheidend. Das Denken ist von ihm nicht als neutral bewertet, sondern es ist eine Fähigkeit, die in den

grundlegenden Bedürfnissen und Interessen der Sozialgemeinschaft wurzelt. Menzius sieht durchaus ein, dass nur durch Denken das eigentliche Wesen des Menschen erkennbar ist, und auch dass das Denken ein Wegführer zu Beziehungen zu andern und zur Welt ist. Das Denken ist Sprache des Geistes, mit seiner Hilfe können die Wirklichkeit oder Welten konstruiert werden. Im Denken werden alle möglichen Beziehungen zwischen Ich und Nicht-Ich verbunden und weiter verarbeitet. Das Denken ist in diesem Sinne eine seelische Instanz, in der der Mensch sich Bedeutungen, Sinn und konsistente Erklärungen auch im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen konstruiert. Ob ein Mensch dem »Großen« oder dem »Kleinen« in sich folgt, hängt somit davon ab, wie ein Mensch sich die Welt konstruiert. Wenn der Mensch „das Höhere“ besonders wichtig nimmt, „so kann es durch das Niedrigere nicht geraubt werden“ (ebd.). Das »Höhere« bedeutet hier das Tao (Weg), und der Weg, dem der Mensch folgen soll, nämlich das menschliche Tao, ist das *Jen* (zwischenmenschliche Güte). Wie oben gesagt, ist das Wort *Jen* zusammengesetzt aus dem Wort Mensch und dem Zahlwort Zwei, es bedeutet damit Zuneigung oder Kommunikationsneigung zu anderen. Erst durch diese zwischenmenschliche Güte (*Jen*) wird der Mensch zum Menschen. Der Mensch, der den »Großen« in sich folgt oder das »Höhere« wichtig nimmt, möchte die wesentliche *Jen*-Natur des Menschen verwirklichen, während der, der dem »Kleinen« in sich folgt, dies außer Acht lässt: Mit Adlers Worten: Jener verhält „sich als Teil der ganzen Menschheit. Er fühlt sich zu Hause in einer Vorstellung der Welt, die so nah wie möglich an die wirkliche Welt herankommt, er hat Mut und »common sense«, soziale Funktionen, die bei allen Fehlschlägen frustriert sind. Er ist bereit, die Vorteile unseres gesellschaftlichen Lebens anzunehmen und ist ein guter Verlierer, wenn er auf Nachteile stößt. Er ist Herr seines Schicksals und will es sein, und verliert dabei die Wohlfahrt der anderen nicht aus dem Auge“ (1983, 183). Während dessen hat dieser eine ganz andere Wirklichkeitskonstruktion. Er verhält sich, als ob er in einem fremden Land herumläuft. „Er packt die Aufgaben der Arbeit, der Freundschaft und des Geschlechtslebens ohne die Überzeugung an, dass sie durch gemeinschaftliche Bemühungen gelöst werden können. Der Sinn, den er dem Leben gibt, ist ein privater Sinn: Niemand außer ihm selbst hat einen Vorteil, wenn er seine Ziele erreicht, sein Interesse richtet sich nur auf die eigene Person. Das Ziel eines Erfolgsstrebens ist ein Ziel bloßer fiktiver persönlicher Überlegenheit, und seine Triumphe bedeuten nur ihm selbst etwas“ (ebd. 1979, 16f.).

Was ist dann der entscheidende Einflussfaktor bei der Weltfindung (Wirklichkeitskonstruktion) eines Menschen, wodurch er – ostasiatisch ausgedrückt – groß oder klein werden könnte? Woher kommt diese individuelle Welterkenntnis? Im gleichen Sinne haben wir bereits in Kapitel 4.2.3.1 nach der Entstehung des individuellen »Lebensstils« (Adler) gefragt, wo wir als Antwort die sozialen »Beziehungen« und »Interaktionen« gefunden hatten. Wie im Fall der Ausbildung des individuellen

Lebensstils im Adlerschen Sinne braucht – so nach Watzlawick – „der Mensch für sein Überleben eine strukturierte und sinnvolle Sicht der Dinge“ und darum „konstruiert er sich Bedeutungen, Sinn und konsistente Erklärungen, auch im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. [...] Solche Konstruktionen sind Erfindungen, sie spiegeln keine objektive Realität. Wenn jedoch einmal Sinnzusammenhänge gestiftet sind, die subjektiv als wahr und wirklich gelten, werden diese behalten, und die Welt wird mit ihrer Hilfe interpretiert“ (Girgensohn-Marchand 1994, 89).

Da der Mensch nicht mit der Wirklichkeit, wie sie unabhängig vom Subjekt existiert, sondern mit seiner subjektiven Erfahrungswirklichkeit umgeht, ist auch die menschliche Konstruktionsmöglichkeit von der psycho-sozialen Entwicklung des Individuums innerhalb dieser Erfahrungswelt abhängig, denn jeder Mensch wird in eine bereits vorstrukturierte Wirklichkeit einer bestimmten Kultur und Gesellschaft hineingeboren. Ein Kind wird in eine Wirklichkeit geboren, die – längst bevor es auf die Welt kommt – bereits von anderen Menschen strukturiert wurde und seine Konstruktionsmöglichkeit sind somit innerhalb dieser soziokulturellen Ordnungsstrukturen festgelegt (vgl. Wyrwa 1995).

Obwohl die Konstruktionsmöglichkeiten durch soziokulturelle Determinanten eingeschränkt sind, gibt es in jeder Ordnungsstruktur viele agierende Personen, die bestimmte Rollen im sozialen Netz spielen und wechselwirkend mit den in diese Kultur hineingeborenen Kindern sozialisiert. Kinder haben hierbei genügend „individuellen Spielraum zur Konstruktion ureigenster Wirklichkeiten“ (ebd., 19), in dem sie die Vielfalt gesellschaftlicher Normen, Werte und Lebensumstände in ihre Weltsicht integrieren. Diese individuelle Verinnerlichung der vielen Meinungen, Standpunkte und Wertvorstellungen durch die zunehmende Anzahl der sozialen Beziehungen ermöglicht es, „sich von anderen Individuen – trotz immenser Ähnlichkeiten – substantiell zu unterscheiden“ (ebd.). Ein Individuum kann seine Wirklichkeitskonstruktion nur in sozialen Kontexten, also innerhalb der Familie, Schule, Arbeitswelt usw. entwickeln.

Der Gestaltungsprozess des individuellen Lebensstils oder die Konstruktion der Wirklichkeit kann somit auch als ein Prozess der unendlichen Konfrontationen und Kontakte verstanden werden, in denen man unausweichlich anderes in sich aufnimmt und in die Lage versetzt wird, die Welt mit den Augen eines anderen zu sehen. Sowohl bei Adler als auch im Konfuzianismus wird dem Menschen diese Fähigkeit zuerkannt. Ein Individuum ist das Resultat von Beziehungen, seine Entwicklung oder Sozialisation setzt seine Einbeziehung durch andere voraus. Alle Vorstellungen über sich selbst und über andere sind ein Ergebnis von Dialogen, weshalb alle auftretenden Figuren als soziale Schöpfungen verstanden werden können, mit denen es verschiedene Möglichkeiten des Umgangs gibt.

Der Konfuzianismus ordnet diese Beziehungsvielfalt in fünf zwischenmenschliche Beziehungsarten, in denen das Individuum Bestandteil der fundamentalen Einheit einer Beziehung ist und seine soziale Rolle als Kind gegenüber den Eltern (auch umgekehrt), als Ehepartner, als Mitglieder der Gemeinschaft oder Mitmensch gegenüber dem Nächsten definiert⁶¹ (s., Kapitel 5.3.1). Hier geht es nicht nur um die Subjekt-Objekt-Beziehungen, sondern um die innere Spannung unterschiedlicher Ich-Anteile und deren Spiegelung im Verhaltensprozess gegenüber Anderen (vgl. Reich u. Wei 1997, 11). Der Mensch nimmt somit in seinem Sozialisationsprozess „sehr unterschiedliche Integrationen des sozialen Anpassungsdrucks vor [...], der insgesamt einen erreichten Stand gesellschaftlicher Funktionalisierung und Differenzierung ausdrückt“ (ebd.).

Die Integrationen des sozialen Anpassungsdrucks setzt sozialisatorische Interaktionen voraus, da die menschliche Entwicklung (Sozialisation) ohne das Interesse an anderen und deren Beachtung nicht möglich ist. Dieser emotionale Zustand, in dem sich einer für den anderen interessiert und auf ihn achtet, ist der Zustand des verinnerlichten Gemeinschaftsgefühls im Adlerschen Sinne, und auch der Zustand von *Jen* im konfuzianischen Sinne – hier sei an die Bedeutung des chinesischen Zeichens *Jen*, das Mensch und zwei oder Menschen, der nach einem anderen die Arme ausgestreckt, bedeutet, nochmal erinnert. *Jen* und Gemeinschaftsgefühl sind Produkte von Beziehungen, genauer gesagt, die Vergegenständlichung der angeborenen Möglichkeit durch Beziehungen, und zugleich weitere Beziehungskonstruktionen. Sie sind ein Barometer, mit dem die Tendenz der individuellen Wirklichkeitskonstruktion erkannt werden kann, „ob einer tüchtig ist oder untüchtig“ und ob er das „Große in sich pflegt“ oder „dem Kleinen in sich folgt“ (wieder zit. v. oben, Menzius VI/A15).

Auf Grund der bisherigen Betrachtung können menschliche Fehlentwicklungen in konfuzianischem Sinne so verstanden werden: »Wenn man erkennen will, ob einer die Kompetenz zur Entwicklung besitzt oder nichts, so braucht man auch nicht anderes zu sehen als darauf, wie er zwischenmenschliche Beziehungen für sich konstruiert. Wer das *Jen* in sich pflegt, wird menschlich (groß), wer der Selbstsucht (Egoismus) folgt, wird unreif (klein)«. Neben der gesellschaftlichen Ordnung ist hierbei die Subjektivbildung und die sozialisatorische Interaktion der entscheidende Faktor für die menschliche (Fehl)Entwicklung. Der konfuzianische Aspekt in Verständnis des menschlichen Verhaltens ist der Kontextaspekt, da auffälliges Verhalten hier im Zusammenhang mit einer Geschichte von Wechselwirkungen in Beziehungen zu anderen Menschen steht.

⁶¹ Diese konfuzianische Fünf-Beziehungsebene wird oft von befangenen Kritikern als Herrschaftsmodell beurteilt, in dem Beziehungen von vornherein hierarchisiert konstruiert sind, um das Volk an die Herrschaft anzupassen. Wenn man aber in diese Fünf-Beziehungen die Grundwertvorstellung *Jen*, der den Mensch als »Mensch« und »zwei« definiert, findet, kann sie eher als ein symmetrisches Kommunikationsmodell, nämlich ein Model des Zusammenlebens verstehen werden.

Verhaltensauffälligkeiten sind danach psycho-soziale Phänomene in zirkulären Interaktionsmustern.

Vor diesem Hintergrund soll im nächsten Kapitel die traditionelle koreanische Familienerziehung, in der die zwischenmenschliche Beziehung die grundlegendste Erziehungsmethode ist, und deren heutige pädagogische Bedeutung betrachtet werden. Dabei werden insbesondere die drei frühfördernden und prophylaktischen Beziehungsarten, die in der traditionellen koreanischen Gesellschaft als Erziehungsmethode für Kinder bevorzugt werden, beachtet:

- Die vorgeburtliche Erziehung (Tai Kio) durch die liebevolle Beziehung der Mutter zu ihrem ungeborenen Kind;
- die Erziehung zur kindlichen Pietät (Xiao) durch die gütige Beziehung zwischen Eltern und Kind;
- die Erziehung zur zwischenmenschlichen Güte (Jen) durch die erweiterte Beziehungen in der Schule.

6.3.4 *Beziehung als Frühförderung und Prophylaxe*

Bevor Korea modernisiert wurde, war die konfuzianische Gesellschaft aus politischer Sicht eine »asiatische Feudalgesellschaft«⁶², aus sozialer eine Klassengesellschaft und aus wirtschaftlicher eine Agrargesellschaft, in der die Hauswirtschaft von der Arbeitskraft der Familie abhängig war. In einer solchen Gesellschaftsstruktur hatte sich das Großfamiliensystem entwickelt und die Geburt eines Kindes bedeutete die Verstärkung der Zahl der Arbeitskräfte in der Familie, Erhaltung der sozialen Stellung, Fortführung der Familienlinie und darüber hinaus Ausdehnung des nationalen Machtbereichs. Vor diesem soziokulturellen Hintergrund wurde ein Kind als eine wertvolle Persönlichkeit angesehen, deren Erziehung sehr wichtig war.

6.3.4.1 *DIE VORGEBURTLICHE BEZIEHUNG ZUR MUTTER ALS ERZIEHUNG IM SINN DER FRÜHFÖRDERUNG UND PROPHYLAXE (TAI KIO)*

Die Idee der Erziehung des Embryos macht das menschenfreundliche Kinderbild der traditionellen Gesellschaft Koreas deutlich, in der ein Kind im Mutterleib nicht bloß als biologisches Lebewesen, sondern schon als eine Person und damit zugleich als ein Gegenstand der menschlichen Beziehung angesehen wurde. Auf Grund dieses

⁶² Der Feudalismus wird unterschiedlich definiert. Im Westen ist er ein politischer Begriff und wird damit als eine Regierungsform verstanden, in der die Beziehung zwischen dem König und den Vasallen entscheidend ist. Das koreanische Königreich ist nach seiner politisch-sozioökonomischen Struktur auf der einen Seite feudalistisch und auf der anderen Seite als patrimonial zu bezeichnen.

humanitären Kinderbildes hat sich in Korea eine eigentümliche Methode der Altersberechnung entwickelt. Während im westlichen Kulturkreis ein Säugling erst zwölf Monate nach der Geburt ein Jahr alt wird, ist er in Korea bereits bei der Geburt ein Jahr alt. Obwohl es mathematisch unlogisch ist, die neun Monate im Mutterleib als ein Jahr zu rechnen, ist darin die Bedeutung enthalten, dass der vorgeburtliche Entwicklungsprozess im Mutterleib nicht als ein quantitativer zeitlicher Begriff von neun Monaten, sondern als ein qualitativer im Sinne der menschlichen Entwicklung gesehen wird.

Historisch soll die Vorstellung der »vorgeburtlichen Erziehung« oder der »vorgeburtlichen Beziehung mit dem Kind« (*Tai Kio*) gegen Ende des 14. Jahrhundert aus China überliefert worden sein. Der Begriff »vorgeburtliche Erziehung« war bereits in einigen alten chinesischen Schriften aufgetaucht und entwickelte sich zu einem zentralen Begriff in der Erziehung (vgl. Yu, A.J. 1992, 131f.). Es wurden viele Bücher über die Erziehung des Kindes in der pränatalen Phase geschrieben, besonders zu erwähnen ist das Buch »Neuschrift für die Erziehung der Leibesfrucht« (*Tae-Gyo-Sin-Gi*) von Frau Lee Sajudang (1801), das als erste Enzyklopädie der Erziehung des Embryos in Asien angesehen wird (vgl. ebd., 137). Der bekannte Arzt Huh Jun (1546-1615) betrachtete in seinem Sammelwerk der Heilkunde »Handbuch der östlichen Medizin« (*Dong-I-Bo-Gam*, 1610) diese vorgeburtliche Fürsorge vom medizinischen Standpunkt aus. Die vorgeburtliche Fürsorge wird in der alten Literatur nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht, sondern auch aus dem Volksglauben⁶³ heraus betrachtet, weshalb die Schriften sehr umfang- und detailreich sind. In dieser Arbeit soll nur die zentrale Idee der vorgeburtlichen Erziehung in Bezug auf ihre Bedeutung für die heutige Pädagogik und Psychologie betrachtet werden.

Um den Begriff »vorgeburtliche Erziehung« besser zu verstehen, wird hier eine Definition versucht. In koreanischen Wörterbüchern bedeutet »*Tai Kio*« (vorgeburtlichen Erziehung):

„eine Tätigkeit, mit der eine schwangere Frau durch ihr Reden und Handeln die Seele und das Wohlbefinden des Embryos günstig beeinflusst“ (Koreanisches-Großwörterbuch-Kompilationskomitee, 1976),

„eine Erziehung, die ein Mensch vor der Geburt innerhalb des Mutterleibes erfährt durch das Betragen der Mutter während der Schwangerschaft“ (Chi, K.S. 1962, 16f.),

„eine angenehme Atmosphäre herzustellen, um die Fähigkeiten des Embryos zu fördern“ (Yu, A.J. 1992, 150).

⁶³ Die aus dem Volksglauben entstandene Idee bestimmt hauptsächlich Tabus (Vermeiden von Verbotenem), sie geht z.B. davon aus, dass zu bestimmten Zeiten (Tage, Monate oder Jahreszeit) und an bestimmten Orten ein böser Geist umgeht und auf die schwangere Frau und ihre Leibesfrucht einen schädlichen Einfluss ausüben kann. Was im heutigen Sinne nur schwer interpretiert und auf eine pädagogische Bedeutung untersucht werden kann.

Diese Erziehungsidee geht grundsätzlich von dem Gedanken aus, dass die körperliche, gefühlsmäßige, geistige und moralische Entwicklung des Menschen bereits als Embryo durch die Beziehung oder Kommunikation mit der Mutter beeinflusst wird. In diesem Sinne betont Frau Lee Sajudang die Notwendigkeit der vorgeburtlichen Erziehung:

„[...], die Eltern nehmen die Verantwortung für die richtige physische und psychische Entwicklung des Kindes auf sich. [...]. So wie die wichtigste Methode der Medizin die Vorbeugung ist, so sind für die Erziehung die zehn (neun) Monate im Mutterleib viel wichtiger als zehn Jahre Erziehung durch einen Lehrer“ (Lee Sajudang 1801, 1. Kapitel, Literaturangabe v. Yu, A.J. 1992, 152).

Die Bedeutung des neunmonatigen Lebens oder Erlebens im Mutterleib ist für das Leben nach der Geburt heute wissenschaftlich bewiesen. Gerade diese Zeit im Mutterleib ist die Zeit, in der ein Mensch so schnell wie nie wieder im Leben wächst. Bereits sechs Wochen nach der Empfängnis bilden sich die ersten Hirnnervenzellen, die einer dünnen Gewebsschicht, dem »Neuralrohr«, entstammen, und der Fötus bildet davon an manchen Tagen bis zu 580.000 Stück (vgl. Der Spiegel 43/2003, 203), und durchläuft in den 40 Wochen vor seiner Geburt achtmal so viele Zellteilungszyklen wie in den 20 Jahren danach (vgl. Hardenberg 2001). Der traditionale Glaube, dass bereits in dieser pränatalen Entwicklungsphase das Verhalten und die weitere Entwicklung des Kindes durch die Beziehung zwischen Mutter und Ungeborenem bestimmt wird, gewinnt heute vielfältig Unterstützungen durch die moderne Forschung. So betonten Hühner und Bonney (2002, 31):

„Da die Grundlagen für das Gefühlsleben und die Entwicklung der Persönlichkeit bereits vor der Geburt (durch die Mutter-Kind-Beziehung) angelegt werden, ist die emotionale Sicherheit der Schwangeren, ihre Fähigkeit, sich über das Kind zu freuen und eine feste Bindung zu ihm einzugehen, von entscheidender Bedeutung für die seelische Entwicklung ihres ungeborenen Kindes. Sie bildet die Voraussetzung dafür, daß sich die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes gemäß dem immensen Potential entwickeln können, das jedes Kind als offenes genetisches Programm zur Ausbildung eines zunehmend komplexer werdenden Gehirns besitzt.“

In den verschiedenen klassischen Werken zum Thema besteht kein wesentlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Prinzipien der vorgeburtlichen Erziehung. Durchweg wird die Zusammenarbeit der Familienmitglieder, besonders des Ehepaares, die psychische Fürsorge und Hygiene der schwangeren Frau und verschiedene Verbote erwähnt. Alle Autoren stellen die Bedeutung des psychischen Zustands der schwangeren Frau in den Vordergrund. Frau Lee Sajudang hat die Kernthese der vorgeburtlichen Erziehung zusammenfassend erklärt:

„Um vorgeburtliche Erziehung (*Tai Kio*) muss sich nicht nur die schwangere Frau, sondern die ganze Familie kümmern. Die Familienmitglieder sollen sich nicht vor den Augen der Schwangeren in einen Streit verwickeln lassen, ihr keine ominösen Ereignisse oder dringende Angelegenheiten erzählen, sie nicht verlegen machen. [...]. Wenn es sie (die schwangere Frau) verdrießt, kann das Blut des Embryos krank werden; wenn sie erschrickt, kann der Embryo an Epilepsie leiden; wenn sie sich fürchtet, kann Geist und Seele des

Embryos erkranken; wenn sie sich bekümmert, kann der Embryo entmutigt oder erschöpft werden.

Durch eine lang bestehende alte Freundschaft lernt man miteinander eine menschenwürdige Gesinnung. Sollte also auch das Kind (Embryo), das neun Monate lang mit der Mutter so eng und stark verbunden war, von den sieben Gefühlen der Mutter (Freude, Ärger, Traurigkeit, Mangel an Gefühl, Liebe, Hass, Habgier) nicht beeinflusst werden? [...]“ (Lee Sajudang 1801, 4. Kapitel, zit. nach Lee, W.H. 1977, 183f.)

An der vorgeburtlichen Erziehung soll in der traditionellen Gesellschaft die ganze Familie teilnehmen. Damit verpflichten sich die Familienmitglieder für die Schwangere eine angenehme psychosoziale Umgebung zu schaffen. Dies wird heute besonders von der psychologischen und neuro-psychologischen Forschung als gültig anerkannt.

Nach Mussen et al. (1984, 60) „beeinflusst der psychische Zustand der Mutter doch die Reaktionen und die Entwicklung des Fötus und aktivieren Gefühle wie Wut, Furcht und Angst das autonome Nervensystem und setzen gewisse chemische Stoffe im Blut frei (z.B. Acetylcholin und Epinephrin).“ Bei mehreren Untersuchungen (z.B. Sameroff u. Zax 1973) wurde festgestellt, dass Kinder von beunruhigten, unglücklichen Müttern häufiger zu früh zur Welt kamen und mit größerer Wahrscheinlichkeit untergewichtig, hyperaktiv und reizbar waren (vgl., ebd.). Nach Überprüfung der prä- und perinatale Bedingungen liebevollen mütterlichen Verhaltens und mütterlicher Besorgtheit während der Neugeborenenperiode hatten Lugt-Tappeser und Wiese (1994) bestätigt, dass die bereits pränatal feststellbaren aktiven mütterlichen Kontaktbemühungen sich über die Neugeborenenperiode hinaus auf den weiteren Verlauf der Mutter-Kind-Beziehung auswirken. Woraus sich die These ableiten lässt, dass die vorgeburtliche Erziehung oder Fürsorge im Zusammenhang mit den Persönlichkeitsmerkmalen von Frauen, ihrem Erziehungsstil und der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder steht.

In der traditionellen Gesellschaft wurde die Verantwortung für die künftige Generationen aber niemals allein auf die einzelne Mutter abgewälzt. Viel mehr als die Mutter ist die Familie als Ganzes in der Pflicht. Die Familienmitglieder haben dafür zu sorgen, dass Schwangere angenehme Lebensbedingungen – wie gute Ernährung und größtmöglicher Schutz vor Stress und psychischen Belastungen usw. – haben. Vor allem wird die gemeinsame Erziehungsarbeit der Ehepartner betont und damit vor allem das Pflichtbewusstsein des Ehemannes, der als eine der ersten Bezugspersonen für das Kind dessen Entstehung ernst zu nehmen hat. So sagte Lee Sajudang:

„[...] Dass ein Ehemann den Geschlechtsverkehr reinen Herzens vollzieht, ist wichtiger als die Erziehung des Embryo im Bauch der Mutter. [...] Der Vater muss sein Bestes tun, um zu gebären⁶⁴; die Mutter muss ihr Bestes tun, um es aufzuziehen; der Lehrer muss sein

⁶⁴ Wie bei der koreanischen »Altersberechnung« angedeutet, sahen die koreanischen Ahnen die Befruchtung des Eies als Geburt an. In dem Sinne kann nur der Satz »der Vater gebiert« verstanden werden. Ein Kind im Mutterleib ist in der traditionellen Bedeutung ein geborenes Kind. Der Satz »die Mutter zieht auf« besagt somit, dass die Erziehung des Kindes schon im Mutterleib angefangen hat.

Bestes tun, um zu erziehen, damit das Kind zu einem Menschen mit Charakter heranwächst“ (Lee Sajudang 1801, 1.Kapitel).

Für die Zusammenarbeit des Ehepaares während der Schwangerschaft, die durchweg in der vorgeburtlichen Erziehung betont wird, interessiert sich auch die moderne Wissenschaft (z.B. Gynäkologie und Embryologie). Smart u. Smart (vgl. 1973, 29) raten dem Ehemann, der Ehefrau die Angst vor Schmerzen, vor einer Missbildung des Kindes oder vor den Aufgaben als Mutter zu nehmen, indem er ihr durch Verständnis, Liebe und Trost Mut zuspricht. Übermäßiger Stress, Depression oder Angst während der Schwangerschaft könnten zu einem unterdurchschnittlich entwickelten zentralen Nervensystem führen (Hardenberg 2001). Stresshormone, die von der Mutter über die Plazenta in den Kreislauf des Kindes fluten, können für den Fötus fatale Folgen haben – wie z.B. Bluthochdruck (Der Spiegel 4/2000). Hüther und Bonney (2002, 31) berichten auch, dass psychische Belastungen während der Schwangerschaft sich dann nachteilig auf die Hirnentwicklung auswirken können, wenn „die an der Regulation von Wachstums- und Differenzierungsprozessen beteiligten Signalstoffe (Hormone, Cytokine, Transmitter und andere Botenstoffe) in falschen Mengen oder zum falschen Zeitpunkt produziert und abgegeben werden.“

Der traditionelle Arzt Huh Jun (1610) hat mit allgemeinen anatomischen Erklärungen über den Entwicklungsprozess des Fötus die Methode der vorgeburtlichen Erziehung aus medizinischer Sicht konkret dargestellt: Beschränkung des Geschlechtsverkehrs während der Schwangerschaft, Verbot der Einnahme von Drogen und Alkohol, Vorsichtsmaßnahmen bei der Ernährung der Mutter, Methoden der Gesundheitspflege und Körperhaltung der Schwangeren, Bezeichnung der verhängnisvollen Tage und Orte usw. (vgl. Huh Jun 1974, 54-92).

Dies wird auch in der heutigen Gynäkologie empfohlen, um Frühgeburt oder Missbildungen des Kindes vorzubeugen. Gegen Geschlechtsverkehr während der Schwangerschaft, auch während der letzten Wochen, sei nichts einzuwenden (vgl. Nijs u. Dorpe 1982, 228). Bei der Einnahme von Medikamenten während der Schwangerschaft kann die Gefahr von angeborenen Störungen und Missbildungen bestehen (vgl. Mussen et al. 1984, 63). Bei Genuss von Alkohol in der Schwangerschaft kann es zur Alkoholembryopathie kommen (vgl. Abel 1980, 29ff.). Eine geringe Menge Nikotin, die etwa einem halben Dutzend kräftig inhalierter Zigaretten am Tag entspricht, reicht aus, um Wachstum und Gehirnentwicklung eines Ungeborenen nachhaltig und irreparabel zu beeinträchtigen (vgl. Hardenberg 2001). Eine angemessene Ernährung ist sowohl für die Mutter als auch für das Kind notwendig, da sonst Untergewicht oder geringe Widerstandskraft die Folge sein kann (vgl. Biehler 1976, 202). Nach Barker, einem englischen Epidemiologe an der University of Southampton, können Infarkt und Schlaganfall Spätfolgen von Mangelernährung im Mutterleib sein. Er bestätigt seine

These Archivforschungen, bei denen er herausfand, dass für einen Mann, der bei seiner Geburt weniger als 5 Pfund wog, das Risiko, an einer Herzkrankheit zu sterben, um 50% größer ist als für einen Mann mit höherem Geburtsgewicht: für eine Frau besteht ein um 23% erhöhtes Risiko (Der Spiegel 4/2000).

In der vorgeburtlichen Erziehung ist auch der Einfluss von Lärm wichtig. Frau Lee Sajudang verwendet die psychologische Auffassung der Seele von Menzius, in der das Bewusstsein des Menschen durch äußere Einflüsse entsteht (vgl. Kapitel 5.3.3.3), auf die vorgeburtliche Erziehung:

„Die menschliche Seele bewegt sich durch den Laut der Außenwelt. Deshalb darf die schwangere Frau keinen Schamanengesang, profanen Gesang, Lärm, Klagen von Frauen, Geschwätz von Säufnern, Flüche [...] hören, sondern soll gute Aufsätze auswendig lernen und hersagen, Harfe spielen oder hören“ (Lee Sajudang 1801, 4.Kapitel).

Die Darstellung von Frau Lee Sajudang kann zunächst so interpretiert werden, dass die Leibesfrucht durch Lärm aus der Umwelt beeinflusst wird. Insofern entspricht ihre Meinung der heutigen wissenschaftlichen Ansicht. Solk stellte den Einfluss von Lärmes auf das Kind als Beschleunigung seines Pulsschlages fest (vgl. Smart u. Smart 1973, 25,). Spelt und Sameroff sind ebenfalls dieser Meinung (vgl. Jersild et al. 1975, 57). Auch aus neuropsychologischer Sicht wird bestätigt, dass sich die Wahrnehmungsmodalitäten für Geschmack, Sehen, Druck, Kälte und Schmerz bereits vor der Geburt entfalten. Im weiteren Verlauf der vorgeburtlichen Entwicklung erfolgt eine erste Verknüpfung von Wahrnehmung und Bewegung – das Ungeborene reagiert auf Licht und Lärm durch einfache, reflexartige Bewegungen, daneben treten auch spontane Arm- und Beinbewegungen auf (vgl. Ayres 1984, Brand et al. 1985). Bill Fifer stellt durch sein Experiment fest, dass „Babys schon mit einer klaren akustischen Erinnerung auf die Welt kommen: Wenn man ihnen verschiedene Frauenstimmen vorspielt, »wählen« sie, durch heftiges Nuckeln, stets die mütterlichen Töne“ und er wies auch in späteren Versuchen nach, dass „vier Wochen vor der Geburt auch Ungeborene die Stimme der Mutter sicher erkennen: Wenn die spricht, wird ihr Puls ruhiger. Andere Stimmen oder Geräusche haben nicht denselben Effekt“ (Hardenberg 2001).

Die moderne Technik ist heute in der Lage, die Bedeutung von vorgeburtlichen Einflüssen für die spätere Entwicklung oder Krankheitsrisiken zu ergründen. Nach Peter Nathanielsz, Physiologe von der Cornell University in den USA, gibt es überzeugende wissenschaftliche Belege dafür, „dass die Bedingungen, unter denen wir als Fötus heranwachsen, unserer Gesundheit unwiderruflich einen Stempel aufdrücken können“ (Der Spiegel 4/2000): „Stresshormone, die von der Mutter über die Plazenta in den Kreislauf des Kindes fluten, Nährstoffe und Spurenelemente, die beim Aufbau der winzigen Organe fehlen – all das entscheidet wahrscheinlich mit darüber, ob ein Mensch

im Laufe seines Lebens an Bluthochdruck, Altersdiabetes oder Brustkrebs erkranken wird, ob sein Cholesterinspiegel oder sein Körpergewicht überdurchschnittlich hoch ist und ob er am Herzinfarkt oder am Schlaganfall stirbt“ (ebd.). So spricht man heute von »fötalem Programm« oder Paradigmenwechsel in der Medizin. Dass es diese vorgeburtlichen Einflüsse gibt, leugnet inzwischen fast keiner mehr (vgl. ebd.). Dies ist umso erstaunlicher, da noch vor einigen Jahrzehnten die Auffassung vertreten wurde, ein Ungeborenes nicht viel mehr als ein gefühlloser Zellklumpen (blind, taub und ohne Schmerzempfinden), so dass zu früh geborene Kinder gemeinhin ohne Narkose operiert wurden (vgl. Hardenberg 2001).

Obwohl die traditionelle vorgeburtliche Erziehung nicht von neuropsychologischen Erkenntnissen im heutigen Sinn, sondern von einer traditionellen Erziehungskultur ausgegangen war, ist ihre Bedeutung für die Vermeidung von Fehlentwicklungen oder Verhaltensproblemen des Kindes, die nach ostasiatischer Ansicht als Beziehungsproblem verstanden werden, sehr hoch.

Trotz den vielfältigen Belegen durch die moderne Wissenschaft besteht zwischen der traditionellen vorgeburtlichen Erziehung und den modernen medizinischen, hygienischen und psychologischen Auffassungen über das Kind im Mutterleib ein deutlicher Unterschied. Frau Lee Sajudang spricht oben nicht nur von Lärm, sondern auch von den verschiedenen Klängen, die das Böse und Gute symbolisieren. Sie glaubt, dass das Kind im Mutterleib die Klänge seiner Umwelt nicht nur hört, sondern auch durch diese lernt. Die traditionelle vorgeburtliche Erziehung betrachtet vor allem die Charakterbildung des Kindes in der vorgeburtlichen Phase. Das ist der Grund, warum die vorgeburtliche Erziehung durchaus auch die Moralität der Bezugspersonen betont, wie z.B. die seelische Reinheit der schwangeren Frau, das reine Herz des Ehemannes beim Geschlechtsverkehr usw. (s. oben). In der traditionellen Gesellschaft ist die vorgeburtliche Erziehung die erste ER-ZIEHUNG und nicht bloß eine beachtenswerte Methode während der Schwangerschaft.

Die Frage, ob die menschliche Persönlichkeit in der vorgeburtlichen Zeit im Mutterleib entwickelt werden kann, ob die Charakterbildung des Embryos möglich ist oder nicht, bleibt für das heutige wissenschaftliche Arbeitsfeld nebensächlich. Das Untersuchungsergebnis, dass die Umweltbedingungen während der Schwangerschaft Einfluss auf den psychosomatischen Zustand des Embryos ausüben, beinhaltet nicht die Möglichkeit der Charakterbildung des Embryos im Sinn der vorgeburtlichen Erziehung. Charakter ist „ein sozialer Begriff“ und „die seelische Stellungnahme, die Art und Weise, wie ein Mensch seiner Umwelt gegenübersteht“ (Adler 1966, 146). In diesem Sinne ist die Charakterbildung nur dem sozialen Wesen in der sozialen Umwelt möglich und insofern ist der Ansatz der vorgeburtlichen Erziehung in sich logisch, da in der vorgeburtlichen Erziehung der Embryo bereits als geboren angesehen wird und ein Kind

(Embryo) in der konfuzianischen Gesellschaft ein soziales Wesen ist. Daneben bilden der Mutterleib, der seelische Zustand der schwangeren Frau und die Familienmitglieder, mit denen das Kind (Embryo) durch die Mutter mittelbar eine soziale Beziehung erfährt, die psychosoziale Umwelt.

Die alten Ostasiaten hielten daher die Charakterbildung des Embryos für notwendig. Der Begriff »Erziehung« oder »Bildung« steht im konfuzianischen Sinne dem Begriff »Erzeugung« sehr nahe. Die »Erzeugung« von irgend Etwas in der Welt ist wiederum – wie wir im Kapitel 5.2 gesehen haben – nur durch Beziehungen (zwischen Yin und Yang) möglich. Die Quelle der Erzeugung einer Persönlichkeit mit sozialen und moralischen Kompetenzen, Vernunft, künstlerischer Intuitionen usw. ist somit die Beziehung mit sozialen und natürlichen Gegenstände. Der Begriff ERZIEHUNGsmöglichkeit des Ungeborenen wird in der konfuzianischen Gesellschaft mit BEZIEHUNGsmöglichkeit gleich gesetzt. Die Idee der vorgeburtliche Erziehung geht somit von dem Glauben an die Beziehungsfähigkeit des Ungeborene aus. Man glaubte, dass jeder Mensch bereits im Mutterleib durch verschiedene Beziehungserfahrungen unterschiedlich geprägt wurde. Das ist der Grund dafür, dass sich Menschen, die von Natur aus einander nahe stehen, sich bei der Geburt voneinander entfernen (vgl. Konfuzius, Gespräche 17/2).

Dieser konfuzianische Ansatz zur Charakterbildung des Ungeborene bekommt durch die moderne Hirnforschung Unterstützung:

„Menschen, menschliche Gehirne, müssen nicht so identisch wie möglich, sondern so individuell verschieden wie möglich sein, auch schon zum Zeitpunkt der Geburt. [...].

Unsere Unterschiedlichkeit, die Verschiedenheit unserer genetischen Anlagen und die bereits bis zum Zeitpunkt unserer Geburt entstandenen individuellen Besonderheiten der im Gehirn angelegten neuronalen Verschaltungen ist der wichtigste Motor, der unsere Entwicklung antreibt und uns zwingt, immer neue Lösungen zu finden, um miteinander leben und voneinander lernen zu können. Er sieht nicht nur anders aus, er verhält sich auch anders. Der eine ist ruhiger, der andere lauter, der eine interessierter an dem, was ihn umgibt, der andere weniger. Der eine lässt sich durch fast nichts erschüttern, der andere schreit bei jeder Kleinigkeit. Der eine verhält sich fordernd, der andere nachgiebig. Jeder für sich ist einzigartig. Bereits unmittelbar nach der Geburt schon nicht mehr auseinanderzuhalten, was von dieser Einzigartigkeit von den genetischen Programmen der Eltern und was von Einflüssen herrührt, denen das Neugeborene während seiner sehr langen und äußerst komplizierten Entwicklung im Mutterleib ausgesetzt war. [...].

Jeder Mensch hat bis zum Zeitpunkt seiner Geburt schon eine ganze Menge gelernt“ (Hüther u. Bonney 2002, 28f.).

Die Idee der vorgeburtlichen Erziehung und der Glaube daran war in der traditionellen Gesellschaft das Prinzip der Familienerziehung, das bis heute Einfluss auf die Gestaltung der psychosozialen Umwelt für die Erziehung von Kindern und Jugendlichen ausübt.

Die Idee der vorgeburtlichen Erziehung, die größten Teils wissenschaftlich anerkannt wurde, besagt, dass die Zeit während der Schwangerschaft einen wesentlichen Einfluss auf die Zukunft eines Kindes hat. Gesundheit und Glück des Heranwachsenden werden

wesentlich von der Lebensweise der Schwangeren mitbestimmt. Eine harmonische Umgebung und im besonderen die Zuwendung und Liebe der Mutter, fördern die körperlichen und geistigen Möglichkeiten des Kindes. Der Schwerpunkt liegt bei der vorgeburtlichen Erziehung besonders in der Erkenntnis, dass das Ungeborene bereits die Fähigkeit zur Kommunikation, und damit zum Lernen hat. Mutter und Vater können somit schon während der Schwangerschaft Kontakt mit dem Ungeborenen aufnehmen, mit ihm kommunizieren und es dadurch erziehen.

Aus individualpsychologischer Sicht liegt die Bedeutung dieser vorgeburtlichen Erziehung einerseits in der Frühförderung des Gemeinschaftsgefühls und andererseits in der Vorbeugung von Fehlentwicklungen. Adler ist wie die vorgeburtliche Erziehung der Meinung, dass „die Erziehung des Kindes bereits im Mutterleib beginnen soll“ und dabei „die körperliche und seelische Pflege der Schwangeren nicht zu vernachlässigen ist“ (1973b, 203). Die Beziehung zwischen Mutter und Kind in der vorgeburtlichen Zeit wird individualpsychologisch als erste Entwicklungsstufe des Gemeinschaftsgefühls dargestellt.

Das Kind ist im Mutterleib nie von seiner Mutter getrennt, es nimmt im Spiegel des mütterlichen Organismus nachhaltigen Kontakt mit der Außenwelt auf. Besonders am Ende der Embryonalzeit beginnt sich die Cortex, die Großhirnrinde, das Zentrum der Wahrnehmung, zu entwickeln. Mit Hilfe von Sinneswahrnehmungen und motorischen Reaktionen darauf, die durch entsprechende Reize entstehen, vernetzt sich das Nervensystem (vgl. Krüll 1990, 23ff.). So werden Erfahrungen, bei denen einzelne Organe Bewegungen und Reize wahrnehmen, im Gehirn gespeichert (ebd., 61ff.). Die Haut dient dazu, dem Ungeborenen eine Art Raum- und Körpergefühl zu geben. Bereits Feten spüren Druckempfindungen im Gesicht, reagieren intensiv auf Berührungen an den Fingerspitzen und Lippen. Das Ohr ist erst im fünften Monat voll funktionsfähig, der Fötus hört die vielen Geräusche, darunter besonders die Stimme der Mutter. Außerdem dient das Ohr auch der Energetisierung des Körpers, hohe Töne wirken nervenstimulierend, und tiefe Töne beruhigend, was mit dem genauen Aufbau des Ohres zu tun hat (vgl. ebd., 74). Im vierten Monat kann ein Fetus schmecken, macht häufige Schluckbewegungen, wenn das Fruchtwasser gesüßt ist, und grimassiert, wenn Bitterstoffe beigegeben werden (vgl. ebd., 77).

„Alles, was in seine Welt vordringt und was es wahrzunehmen imstande ist, verbindet das ungeborene Kind mit der Sicherheit und Geborgenheit, die in dieser geschützten Welt normalerweise herrschen“ (Hüther u. Bonney 2002, 30). In diesen vorgeburtlichen Erfahrungen, in denen das Kind sich geborgen und heimisch fühlt, liegt die Wurzel des Gemeinschaftsgefühls. Wenn ein Kind – so sagen Hüther u. Bonney – auf die Welt kommt, „kennt es zumindest eines genau: Geborgenheit“ (ebd.). Das ungeborene Kind verinnerlicht durch Einstimmen, Fühlen und Abtasten die mütterlichen Eigenschaften, die

gefühlte kommunikative Bereitschaft der Mutter und die mit ihr erlebte Befriedigung, was zur Grundstimmung von Sicherheit und optimistischer Geborgenheit verschmilzt. Diese Atmosphäre der Geborgenheit ermöglicht, Vertrauen zu sich und den Mitmenschen zu entwickeln. Das Kind kann ein Geborgenheitsgefühl und somit Urvertrauen entwickeln, das die ideale Voraussetzung zur Ausbildung von Gemeinschaftsgefühl in individualpsychologischem Sinne ist. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind in einer stabilen Personenumgebung, in einem guten Milieu, und ein fürsorglicher Erziehungs- und Lebensstil der werdenden Mutter ist die Grundform des ganzheitlichen Austausches, der für das Kind zum Urmuster von Beziehung wird und in der das Gemeinschaftsgefühl Gestalt annimmt (vgl. Kummer 1987, 106f.).

So wie günstige Einflüsse, z.B. der ständig wahrnehmbare Herzschlag der Mutter, dem Kind Vertraut- und Geborgenheit vermittelt, können während der Schwangerschaft auftretende Störungen, wie Angst und Stress der Mutter, „die das ungeborene Kind als Veränderungen ihres Herzschlages wahrnimmt und die mit Veränderungen der mütterlichen Blutversorgung und der Ausschüttung verschiedener Hormone einhergehen,“ auch dazu führen, dass „dieses Gefühl von Geborgenheit bei manchen Kindern bereits zum Zeitpunkt ihrer Geburt nur sehr schwach ausgeprägt ist. Sie kommen dann bereits unsicherer und ängstlicher zur Welt und sind weitaus schwerer durch mütterliche Zuwendung zu beruhigen als andere Kinder, denen solcher intrauterinen Erfahrungen erspart geblieben sind“ (Hüther u. Bonney 2002, 30).

Individualpsychologisch gesehen, entwickeln neugeborene Kinder, die mit einem schwach ausgeprägten Geborgenheitsgefühl zur Welt kamen, durch die Spannung zwischen Organmaterial, Trieb und den Anforderungen der Außenwelt leicht ein Minderwertigkeitsgefühl. Es versucht in seiner Stellung zur Welt Züge wie Ängstlichkeit, Zweifel, Unsicherheit, Schüchternheit und Feigheit einzuordnen (vgl. Adler 1973b, 212), wobei seine Ichfindung allzu gegensätzlich zur Umweltfindung ausfällt. Solche Kinder kommen „sich schon bei geringsten Anlässen vernachlässigt, verletzt, klein und beschmutzt“ vor. „Infolge seiner tendenziösen Apperzeption macht er ständig negative Erfahrungen, die sein Sicherungssystem bestätigen“ (vgl. ebd., 70ff. zit. n. Pongratz 1995, 354f.). Die Individualpsychologie spricht in Bezug auf vorgeburtliche Störungen, besonders der Beziehung oder Bindung zur Mutter, von einer Möglichkeit für die Entstehung von nervösen Symptomen. Aus der Sicht der Individualpsychologie hat somit vorgeburtliche Erziehung große Bedeutung für die Vorbeugung vor psychologischer, geistiger und physischer Fehlentwicklung des Kindes, die durch ein angeborenes Minderwertigkeitsgefühl ausgelöst werden kann.

Noch zu Adlers Zeiten herrschte die Meinung vor, ein Kind habe während der Geburt keine Empfindungen. Freud meinte, „daß es bei der Geburt kein Bewusstsein gibt, daß

von dem sogenannten Geburtstrauma keine Erinnerung zurückbleibt und daß die Gefahr der Geburt noch keinen psychischen Inhalt hat“ (Spitz 1972, 55). Ebenso sagte Spitz (ebd., 54f.), dass „die Spekulationen über sensorische Wahrnehmungen des Kindes während der Geburt oder über die psychische Aktivität im Neugeborenen und das Erwachen geistig-seelischer Funktionen in den ersten Wochen nach der Geburt“ ihm unannehmbar erscheine. Dagegen sah Adler die perinatalen Wechselbeziehungen zwischen Mutter und Kind als „Grundform des Austausches“, in der das Gemeinschaftsgefühl entwickelt wird (Kummer 1987, 107):

„Für diese Beziehung (zwischen Mutter und Kind) ist gut vorgesorgt, beide sind aufeinander angewiesen, ihr Bezugskreis ist von Natur nicht nur gegeben, sondern auch begünstigt. Wenn andere Psychologen meinen, daß das Kind durchaus als Egoist zur Welt kommt, mit einem Zerstörungstrieb, mit keiner andern Absicht, als kannibalisch sich an der Mutter zu vergreifen, übersehen sie die Rolle der Mutter, die die Mitarbeit des Kindes nötig hat. Die Mutter mit ihrer gefüllten Brust und mit allen anderen geänderten Funktionen des Körpers bedarf des Kindes ebenso, wie das Kind der Mutter bedarf. Sie sind aufeinander angewiesen. Da fällt die Möglichkeit des sozialen Interesses hinein, wird Leben, wird greifbar als Beziehung zur Mutter“ (Adler 1983, 98).

Dieses Mutter-Kind-Abhängigkeit wird auch von Fromm unterstützt:

„Man kann diese symbiotische Einheit am besten mit der Einheit der Mutter mit dem Fötus vergleichen. Fötus und Mutter sind zwei und trotzdem eines. Es kommt auch nicht selten vor, daß beide Beteiligten wechselseitig symbiotisch miteinander verbunden sind.“ (Fromm 1989, 231).

Dieser Aspekt des ganzheitlichen Austausches wird von der modernen Forschungen vielfach bestätigt und weiter differenziert (vgl. Kummer, 107).

Obwohl Adler sehr früh die fundamentale Abhängigkeit der Menschen voneinander erfasst hatte und die Bedeutung der Beziehung zwischen Mutter und Embryo kannte, beginnen seine tiefenpsychologischen Überlegungen in Bezug auf die Mutter-Kind-Beziehung und ihrer Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes erst nach der Geburt – da für ihn erst jetzt das Gemeinschaftsgefühl, das eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Persönlichkeit spielt, ausgebildet wird. Wenn wir – unter Einbeziehung moderner Forschungsergebnisse – von der These ausgehen, dass die Erfahrungen, die das Ungeborene im Mutterleib macht, prägenden Charakter für sein weiteres Leben haben, dass der Mensch mit dem Bedürfnis nach Geborgenheit oder mit einem System komplementärer Bestrebungen zur Sicherheit geboren wird, dass er bei der Geburt bereits Geborgenheit oder Angst kennt, dann hat die Individualpsychologie die Aufgabe, „ihren Beitrag im (prä-) perinatalen Bereich – sowohl in theoretischer als auch in praktischer Hinsicht – zu erweitern“ (ebd.).

6.3.4.2 FAMILIÄRE BEZIEHUNGEN ALS ERZIEHUNG

Das traditionelle Großfamiliensystem als Ort der Kindererziehung hat große pädagogische Bedeutung, da innerhalb der Familie an der Erziehung viele Bezugspersonen mitwirken, durch die ein Kind die verschiedenen zwischenmenschlichen, d.h. sozialen Beziehungen erfahren und anwenden kann. Bei Betrachtung der tatsächlichen Erziehungstätigkeit und der Wechselbeziehungen der Familienmitglieder untereinander lassen sich grob drei Gruppen mit unterschiedlicher Funktion feststellen: Großvater, Vater und Onkel als Erzieher, Großmutter, Mutter und Tante als seelischer Bezugspunkt und Geschwister und Cousins als Kameraden. Jede Bezugsperson in jeder einzelnen Gruppe stellt wiederum einen eigenen sozialen Bezugsrahmen dar. In diesen verschiedenen sozialen Bezugsrahmen übt das Kind direkt und indirekt die »fünf Verhaltensvorgaben des Sittenkodex« (s. Kapitel 5.3.1) ein und wird damit für die Gemeinschaft erzogen und lernt so harmonische, menschliche Beziehungen aufzubauen. In der konfuzianischen Gesellschaft gilt die Familie als die grundlegende soziale Einheit, also als eine Kleinform der Gesellschaft, des Staates und des Universums⁶⁵. Wird ein Kind durch die Familienerziehung ein gutes Familienmitglied, wird es auch ein nützliches Mitglied der Gesellschaft, des Staates und darüber hinaus der Welt. Der Misserfolg der sozialen Beziehung des Kindes innerhalb der Familie, die eine kleine Gesellschaft bildet, bedeutet darum den Misserfolg des Soziallebens in der Gesellschaft. Darum hält die konfuzianische Gesellschaft die Erziehung für sehr wichtig.

Bei der Betrachtung der traditionellen Erziehungsform zeigt sich, dass die Kindererziehung nach dem Alter und dem Entwicklungsstand des Kindes stufenweise – ähnlich wie in der heute allgemeingültigen Einteilung der Entwicklungspsychologie – durchgeführt wurde. In dieser Arbeit sollen die inhaltlichen Eigenschaften der traditionellen Kindererziehung betrachtet und grob in zwei Teile unterteilt werden. Bis zum 4. oder 5. Lebensjahr ist die psychische Fürsorge des Kindes Hauptpunkt der Erziehungstätigkeit durch die Mutter und Großmutter. Ab dem 5. oder 6. Lebensjahr ist der Akzent der Erziehung eindeutig auf die Sittlichkeit gelegt, in der vor allem »*xiao*« (kindliche Pietät) das Ziel ist. Im Schulkindalter wurde schließlich die »*xiao*-Erziehung« sowohl in der Schule als auch in der Familie betont.

⁶⁵ Das universale Familienbild der traditionellen Gesellschaft Koreas geht von der konfuzianischen Weltanschauung aus: „Das Weltall besteht aus Himmel und Erde. Der erstere ist ein männliches [...], die letztere ein weibliches [...], er ist der Vater, sie die Mutter“ (Glasenapp 1967, 136). In gleichem Sinn wird in der traditionellen Gesellschaft die Beziehung zwischen dem Staat und dem Volk ausgelegt: „Die Familie ist die Kleinform des Staates, der Staat ist die Vergrößerung der Familie“ (Kum, J.T. 1987, 17).

6.3.4.2.1 Die psychische Fürsorge als Grundstein der weiteren Erziehung

Wie Adler die Bedeutung der Mutter als die erste Bezugsperson des Kleinkindes hervorhebt, wird in der traditionellen Gesellschaft die Erziehungstätigkeit der Mutter als entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes dargestellt. Königin »Sohe« (1437-1504) betont in ihrem Buch »Instruktion für die Frauen« (*Nae Hun*): „Wenn ein Kleinkind einen Fehler begeht, liegt die Schuld bei der Mutter. Wenn dieser wiederholt wird und das Kind damit heranwächst, hätte es wenig Zweck, später darüber zerknirscht zu sein“ (*Moi* Kapitel). Die Bedeutung der Mutter für die Erziehung verrät sich auch in der Zielsetzung der Frauenerziehung während der Choson Dynastie (1392-1910): »*Hynmo-Yangcheo*« (weise Mutter und gute Frau). Hier wird eher die »weise Mutter« als die »gute Frau« in den Vordergrund gestellt (vgl. Yu, A.J. 1992, 173) und dies ist auch heute noch in Korea das Idealbild der Frau.

Im Mittelpunkt der Kleinkinderziehung steht in der traditionellen Gesellschaft die psychische Fürsorge für das Kind. Die ersten beiden Jahre nach der Geburt galten als die Zeit des Stillens. In dieser Zeit brachte die Schwiegermutter der Schwiegertochter die Methoden des Stillens bei, wobei sie betonte, den Säugling auf der linken Seite zu halten und zu stillen, um ihm die befriedigendste Saugerfahrung zu bieten (vgl. ebd., 215ff.). Die Wichtigkeit dieser Stillweise zeigt sich auch in dem koreanischen Sprichwort »eine Wöchnerin entblößt die rechte Brust«, wodurch auf eine unwissende Mutter angespielt wird. Yu erklärt die wissenschaftliche Gültigkeit für das Halten auf der linken Seite beim Stillen folgendermaßen: „Das Kind erwächst 9 Monate lang im Mutterleib mit dem Gefühl des Herzschlages der Mutter, das sich durch die Aorta dem Fruchtwasser mitteilt. Deshalb fühlt es sich durch den gewohnten Rhythmus des Herzschlages der Mutter wohl, wenn das Kind nach der Geburt auf der linken Seite gehalten und gestillt wird“ (ebd.). Zusätzlich zu dieser Begründung meinen Bourne und Todd, Psychologinnen an der University of Sussex, dass Babys von dem meisten Müttern links geschaukelt werden, da die rechte Gehirnhälfte, die die linke Körperhälfte steuert, für Emotionen zuständig ist. Das Linksschaukeln helfe den Frauen Anzeichen von Unbehagen, Schmerzen oder Hunger zu erkennen und stärke die Mutter-Kind-Bindung (vgl. Spiegel Online, 18. Feb. 2004). Das Stillen gilt als die erste erzieherische Tätigkeit der Mutter nach der Geburt des Kindes. Das Kind, das vollständig hilflos zur Welt kommt (Adler 1976, 69), erlebt notwendigerweise die eigene Organminderwertigkeit in Bezug auf die Umgebung und bedarf daher „der Hilfe der Gemeinschaft“ (ders. 1966, 43). In diesem Sinne ist die befriedigende Erfahrung beim Stillen für den Säugling notwendig, da sie die erste erfolgreiche soziale Erfahrung in der Welt ist, in der sich feindliche Eindrücke aus der Umgebung mildern können. Aus dieser Erfahrung empfindet es Mitmenschen und entwickelt Gemeinschaftsgefühl. Eine ähnliche Überlegung führte Erikson zu dem Topos

des Urvertrauens, das beim Säugling durch die Erfahrung der Übereinstimmung zwischen der Welt und den persönlichen Bedürfnissen entsteht (vgl. 1981, 97f.).

Lee, Deok-Mu (1741-1793), ein Schriftsteller und praktischer Wissenschaftler aus der Spätzeit der Yi-Dynastie, behandelt im Kapitel »Kindererziehung« in seinem Buch »*Sasojeol*« (Kleine Sittlichkeit für Gelehrte) die Reaktion einer Mutter auf einen schreienden Säugling und geht dabei auch stark auf die Betonung der psychischen Fürsorge des Kleinkindes ein (vgl. Son, J.S. 1994):

„Wenn ein Säugling schreit, reagiert die unwissende Mutter hastig und mit Tadel, behandelt es wie einen verdrießlichen Erwachsene, statt nachzudenken, wodurch das Schreien verursacht wird und wie man das Kind beruhigen könnte. Die Mutter soll bei der Aufzucht des Säuglings immer sorgfältig sein“(ebd., 105).

Lee, Deok-Mu weist hier die Mutter auf ihren Fehler durch zwei pädagogische Grundsätze hin. Zum einen bezieht er sich auf das Verständnis der Kinderwelt, d.h. das Verständnis der psychischen Verhaltensmuster eines Kindes, die eine Frau in der traditionellen Gesellschaft gründlich kennen musste: Die in der »Vorgeburtlichen Erziehung« hervorgehobene seelische Fürsorge für die schwangere Frau ist nichts anderes als die für das Kind, die ein Glied in der Kette der Erziehung zur persönlichen Entwicklung des Kindes darstellt. Die Erziehung im Säuglingsalters wird in der traditionellen Gesellschaft auch im Sinne der Ausdehnung der »Vorgeburtlichen Erziehung« verstanden. Die Mutter soll sich der Bedeutung der seelischen Fürsorge für das Neugeborene bewusst sein. Zum anderen hebt Lee, Deok-Mu die Ehrlichkeit in der Kindererziehung hervor. Es ist der in der konfuzianischen Erziehungslehre überall betonte Begriff. »Aufrichtigkeit« im konfuzianischen Sinne spiegelt sich in dem wahren Naturgesetz wider: Wenn die Natur sich an irgendeine Arbeit macht, bringt sie diese auch zur Vollendung. Das ist Aufrichtigkeit. Alle Mütter haben bereits eine schöpferische Arbeit angefangen, indem sie empfangen und »Vorgeburtliche Erziehung« unternehmen. Die Mutter darf in keinen Moment der Erziehungstätigkeit die Aufrichtigkeit beiseite lassen. Auch Adler hat die besondere Aufgabe der Mutter betont: „Die Mütter stehen an der Quelle des Gemeinschaftsgefühls, sie sollen sie als heilig hochhalten“ (1974b, 18).

Ab dem 2. oder 3. bis zum 4. oder 5. Lebensjahr wird das Kind in der traditionellen Großfamilie auf dem Schoß der Großmutter erzogen, daher nennt man diese Phase das Schoßschulalter (vgl. Yu, A.J., 285). Die nächstbedeutende Bezugsperson, die eine Beziehung zu dem Kind entwickelt, ist im traditionellen Großfamiliensystem eher die Großmutter als der Vater, weil sie seit der Geburt des Kindes der Schwiegertochter mit Rat zur Methode der Säuglingspflege beisteht und ihr hilft, wodurch sie häufigeren Kontakt zu dem Kind als der Vater hat, der tagsüber draußen seiner Arbeit nachging. Für das Kind ist die Großmutter bereits ein bekannter Mitmensch, der ihm helfen kann, seine

sich verändernde Umwelt zu bewältigen. In dieser Zeit lernt das Kind eine neue Umgebung und neue soziale Beziehungen kennen; es wird abgestillt und auf feste Nahrung umgestellt, sein Lebens- und Erziehungsraum wird von dem Zimmer der Mutter in das der Großmutter verlegt, da in dieser Zeit seine Geschwister zur Welt kommen sollen. Von der Großmutter werden grundlegende Fähigkeit vermittelt, z.B. die Benutzung von Besteck (Löffel und Essstäbchen), An- und Ausziehen, höfliches Verhalten usw. (vgl. ebd.). Die Großmutter hat als Erzieherin und als seelische Bezugsperson eine wichtige pädagogische Bedeutung. Die tolerante, zärtliche Eigenschaft der Altengeneration und die reiche Erfahrung in der Aufzucht von Kindern schaffen die notwendige Voraussetzung dafür, eine Bezugsperson für das Kind zu sein.

Das Kind sieht sich in dieser Zeit besonders zwei sozialen Aufgaben gegenüber; die eine ist die Überwindung des Abstillens, die andere die Überwindung des psychischen Konfliktes, der durch die Geburt eines Geschwisterchens ausgelöst wird. Das Kind kann das Beenden des geregelten Stillens nicht nachvollziehen. Diese unerklärliche Strafe hat auf das Kind eine tiefe Wirkung, wenn dies besonders an seinen Komplexen rührt. Um das Abstillen für das Kind zu erleichtern, lässt die Großmutter es gern an ihrer leeren Brust saugen und füttert es zugleich mit fester Nahrung (vgl. Yu, A.J., 303). Damit kann der „Eindruck der oralen Entbehrung“ (Schmideberg 1931, 111) gemildert werden und es kann seine Eßgewohnheiten ohne großen psychischen Konflikt umändern. Außerdem gab es in der traditionellen Gesellschaft verschiedene Abstillmethoden, wovon einige bis heute bekannt sind – wie z.B. eine Methode ähnlich dem Konditionieren von Geschmacksaversion aus der Lerntheorie (Reiz-Reaktion-Modell): Sobald die Mutter ein zweites Kind erwartet, ist es Zeit, das erste abzustillen. Auf die Brustwarze der Mutter wird etwas Bitteres oder eine harmlose Medizin geschmiert und auf die der Großmutter etwas Gezuckertes oder Honig, durch Wiederholung soll es konditioniert werden. Tiefenpsychologischer Ansicht nach kann das schmerzliche Erlebnis der Entwöhnung und die zeitweilige Hemmung der Esslust des Kindes eine Fehlentwicklung, z.B. eine Sucht, einleiten. Bevor sein Geschwisterchen auf die Welt kommt, ist es bereits gewohnt, die meiste Zeit mit der Großmutter zu verbringen und hat sich gut der neuen Umgebung angepasst. Diese psychischen Umstände des Kindes im Zusammenhang mit der Geschwisterkonstellation erscheint mir als sehr wünschenswert. Adler (vgl. 1974a, 305-313) hat sich mit dieser Frage, welchen Einfluss die Stellung in der Geschwisterreihe auf die kindliche und jugendliche Fehlentwicklung hat, sehr eingehend beschäftigt und eine bis heute aktive Forschung in Gang gesetzt. Nach Adler fühlt sich das erste Kind nach der Geburt des zweiten Kindes »enthront« und es versucht bald mit neuen Anstrengungen, seinen ursprünglichen Platz zurückzuerobieren und um die Aufmerksamkeit seiner Mutter zu kämpfen. Das Kind reagiert auf das Gefühl des Entthronung mit Problemverhalten. Die Großmutter spielt hier als psychische Pflegerin eine sehr wichtige erzieherische Rolle; für das Kind in einer Großfamilie ist die Mutter nicht die einzige wichtige Person,

die dem Kind hohe Aufmerksamkeit widmet. Auf dem Schoß der Großmutter versucht das Kind deren Aufmerksamkeit zu erhalten. Für das Kind kann es noch wichtiger sein, die Aufmerksamkeit der Großmutter zu gewinnen als die der Mutter. Das ist ein in der Großfamilie nicht selten erscheinendes Merkmal. Diese Großmutter-Kind-Beziehung kann dem Kind sicher helfen, die Verstärkung des Minderwertigkeitsgefühls, das durch das Erlebnis der Entthronung entsteht, zu überwinden. Die Großmutter gibt ihm die Möglichkeit, sich einer Zuneigung sicher zu sein und sich zugleich auf die Ankunft seines Geschwisterchens vorzubereiten, indem sie es erzieht, sich seines Geschwisterchens als Mitmenschen anzunehmen und darüber hinaus an der Pflege des Neugeborenen teilzunehmen.

Adler sieht die Wirkung der Erziehung durch die Großmutter einerseits positiv aber andererseits auch negativ. Es handelt sich hierbei um die Zärtlichkeit. Adler hält eine Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes für jenen Faktor, der das Schicksal eines Menschen in erster Linie bestimmt und somit wird das „Zärtlichkeitsbedürfnis zum Hebel der Erziehung“ (1973b, 64). Es ist für ihn „Teil des angeborenen Gemeinschaftsstreben“ (1972, 66), durch dessen angemessene Befriedigung „erwachen die abgeleiteten, geläuterten Gemeinschaftsgefühle in der Seele des Kindes“ (1973b, 64). Daneben befasst sich Adler auch mit dem Problem des Verzärteln des Kindes, so meint er, wenn die Befriedigung des Zärtlichkeitsbedürfnisses sich nicht mit dem Umweg über die Kultur verbindet, sondern das Kind damit überhäuft wird, wird es verzärtelt und verwöhnt. Im Zusammenhang mit verwöhnendem Erziehungsverhalten taucht in den Schriften von Adler oft der Erziehungsstil der Großmutter auf. In der Tat kann die Zärtlichkeit der Großmutter das Kind in die Gefahr des Verwöhnt-Werdens bringen, wenn dies, ohne Erziehungszielsetzung von der großmütterlichen Selbstsucht oder Eitelkeit her kommt. Vor dieser Gefahr warnt auch die konfuzianische Erziehung mit dem Sprichwort, »das verzärtelte Enkelkind hält den Haarknoten des Großvaters fest«.

Die Kindererziehung in der konfuzianischen Gesellschaft zielt eindeutig auf die sittliche Entwicklung, um später die harmonische Beziehung zwischen Mitmenschen und zwischen Individuum und Gemeinschaft zu ermöglichen. Aber diese erfolgreiche zwischenmenschliche Beziehung in der Gemeinschaft ist wiederum ohne das grundlegende Vertrauen gegenüber dem Menschen und dem positiven Eindruck von der sozialen Umwelt, der in der frühen Kindheit vermittelt werden soll, nur schwer zu erreichen. Dies ist der Grund, warum die konfuzianische Gesellschaft in der psychischen Fürsorge die Zärtlichkeit von Mutter und Großmutter in der frühen Kindheit hervorhebt. Die Gestaltung des Vertrauens in soziale Beziehungen ist die erste Aufgabe des Kindes und nur auf Grund dieser Bereitschaft wird die konfuzianische Erziehung für »xiao« (kindliche Pietät) möglich. Die verwöhnende Erziehung, gibt dem nächsten

erzieherischen Schritte keine Möglichkeit und gilt in der konfuzianischen Gesellschaft als verfehlt. Deshalb wird in Korea die konfuzianische Idee »*Zhong Yung*«⁶⁶ (meistens mit Maß und Mitte übersetzt) in allen erzieherischen Situationen betont.

In dieser Zeit der Erziehung bei den Großeltern lernt das Kind langsam durch Beobachtung sittliche Beziehungen: Die Eltern machen den Großeltern Tag für Tag vor dem Schlafen und auch nach dem Aufstehen ihre Aufwartung mit tiefer Verbeugung und erweisen in der alltäglichen Unterhaltung alle Ehre, wodurch sich die Großeltern freuen. Das Kind beobachtet jeden Tag, wie die Eltern und Großeltern in ihrer Beziehung miteinander harmonisieren. Dies ist der Anfang der »*xiao*-Erziehung«. Die psychische Fürsorge in der Erziehung des Kindes durch Mutter und Großmutter gilt schließlich als Vorbereitung für die Erziehung zur kindlichen Pietät, die im konfuzianischen Sinne eine Erziehung zur Sozialisierung des Individuums ist. Somit würde ohne das grundlegende Vertrauen zu seinem Mitmenschen und der sozialen Umwelt, das durch die soziale Beziehung in der frühen Kindheit aufgebaut wird, das Kinde irregeführt und kindliche Pietät unmöglich.

6.3.4.2.2 Die kindliche Pietät (*Xiao*) als Erziehungsprinzip

Der Begriff »*xiao*« (kindliche Pietät) stellt die fundamentale Idee der sozialen, religiösen und politischen Philosophie des Koreaners dar. Diese konfuzianische Idee, in der – wie es scheint – die Kinder ihre Eltern lieben, ihnen dienen und gehorchen sollen, rief bei der Modernisierung Koreas einen Konflikt zwischen den Generationen hervor und ist damit heute ein brisantes Thema bei der Sozialerziehung. Von der jüngeren Generation Koreas wird dies oft als lästig und altmodischer Rest feudaler Ideen empfunden. Auch aus heutiger pädagogischer Sicht wird »*xiao*« oft als »zwingende« Erziehung verurteilt. Der Ursprung dieses Missverständnis war, dass die Idee des *xiao* in der hierarchischen Gesellschaft mehr oder weniger als Herrschaftsideologie ausgenutzt wurde, indem einseitig die Loyalität gegenüber dem Herrscher im Sinne der Staatsfamilie betont wurde. Eine weitere Ursache liegt darin, dass sich dieses traditionelle Kulturgut in den letzten 30 Jahren, im Prozeß des raschen Wandels der Familien-, Sozial- und Wirtschaftsstruktur, nicht den Forderungen der Zeit entsprechend entwickelt hatte. Für diese Arbeit ist dies kein direktes Problem, sondern es handelt sich darum, die richtigen Erkenntnisse über den Begriff *xiao* zu entwickeln und dessen pädagogische Bedeutung zu betrachten, um diese bis heute im koreanischen psychosozialen Boden verwurzelte Erziehungsidee nicht auf

⁶⁶ *Zhong Yung* (koreanisch *Jung Yong*) ist eine der konfuzianischen Kernideen; „Maß und Mitte ist der Höhepunkt menschlicher Naturanlage“ (Konfuzius, Gespräche 6/27). »*Zhong*« bedeutet das, das sich weder der einen noch der anderen Seite zuneigt, »*Yung*« besagt die Eigenschaft des Unwandelbaren und Unabänderlichen. Es kommt darauf an, ein gewisses Gleichgewicht aufrechtzuhalten und nicht in ein Extrem zu verfallen. In diesem Sinne spricht Konfuzius; „Zu viel ist gerade so (falsch) wie zu wenig“ (11/15).

Grund einseitiger Kritik beiseite zu lassen, sondern Anwendungsmöglichkeiten in der heutigen Erziehung zu finden.

Die theoretische Grundlage der *xiao*-Erziehung basiert auf dem klassischen Konfuzianismus. Im Klassiker »*Xiao Jing*«⁶⁷ (das Buch der kindlichen Pietät) wird das Attribut der kindlichen Pietät folgendermaßen bestimmt: „Die kindliche Pietät ist die Wurzel der Tugend und das, woraus die Erziehung erwächst“ (1. Kapitel) – erinnern wir uns an das Gespräch des Konfuzius, in dem er kindliche Pietät (*xiao*) als die Wurzel des »*Jen*« ansprach (vgl. Konfuzius, Gespräche 1/2 oder Kapitel 5.3.2). Die Erziehung zum *xiao* ist somit eindeutig die Erziehung zum *Jen*, nämlich – so wie *Jen* übersetzt wird – die Erziehung zum Menschensein und zur Gemeinschaftsbezogenheit, damit zielt die *xiao*-Erziehung darauf, Liebesfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit zu entfalten. Darüber soll noch in dieser Arbeit gesprochen werden.

Das Kind in der Großfamilie lernt bereits, wie ausgeführt, in der frühen Kindheit durch Beobachtung die kindliche Pietät, welche die Eltern den Großeltern zeigen. Die täglich beobachtete Szene, in der die Großeltern sich freuen und stolz auf ihren Sohn sind, muss vom kleinen Kind, aus individualpsychologischer Sicht, eigentlich als Aufforderung gesehen werden, die bei den erwachsenen Vorbildern beobachteten Kontingenzen der Tüchtigkeit zu übernehmen. Das Kind, das ein gesundes Seelenleben hat, macht die Eltern zu seinem Leitbild und erblickt seine Vollkommenheit darin, danach zu streben, ein ansehnliches Familienmitglied und guter Mitmensch zu werden. Diese psychische Grundlage bedingt den Versuch, die Eltern zu imitieren, und das Kind wird durch die positive Reaktion der Erwachsenen in seinen »Können« bestätigt und sieht darin „die höchste Erfüllung und Bestätigung seines Wesens“ (Adler 1982a, 232).

Die kindliche Pietät hat ihre naturgemäße Basis in der Familie, im Verhältnis der Kinder zu den Eltern und ist methodisches Prinzip der ethischen Beziehung zwischen Kind und Eltern im engeren Sinne und zwischen Individuum und Gemeinschaft oder Individuum und Umwelt im weiteren Sinne. Sie ist auch ein Prinzip, das nicht nur räumlich ausgedehnt wird, sondern auch dasjenige, das die Gegenwart mit der Vergangenheit und Zukunft verbindet: Zeitlich gehören alle Familienmitglieder, obwohl aus verschiedenen Generationen, doch zu einer kontinuierlichen Einheit, wobei die Gesinnung der kindlichen Pietät die Grundlage der überdauernden Kontinuität der Familie und darüber hinaus der Gemeinschaft bildet:

„Aber von der Familie wird die Gesinnung der Ehrfurcht (*xiao*) auf alles übertragen: auf das, was über uns, auf das, was uns gleich, und auf das, was unter uns ist. Was in der Familie der Ahnenkult ist, das ist in der Gesellschaft die Geschichte“ (R. Wilhelm 1981a, 13)

⁶⁷ Vgl. Fußnot Nr. 44. Seit der Periode der drei Königreiche (100 v. Chr.) in Korea wurde das Buch als Haupttext in der Schule gewählt und die Idee dieser Erziehung entwickelte sich in der Zeit der Yi-Dynastie (1392-1910) als eigene Philosophie (vgl. Lee, K.-H. 1985, 152).

Das Gefühl der Pietät ergibt sich keineswegs durch Unterdrückung oder harte Familienregeln, sondern durch die Erweckung der angeborenen Liebesfähigkeit (vgl. Kapitel 6.3.4.2.2). Die konfuzianische Erziehung zur Pietät fängt auch mit dieser Erkenntnis an:

„Den Leib mit Haut und Haaren, den man von Vater und Mutter empfängt, nicht zu verderben oder zu beschädigen wagen, das ist der kindlichen Pietät Anfang. Sein Wesen festigen und auf dem rechten Wege wandeln, seinen Namen bekannt machen bei der Nachwelt, darauf Vater und Mutter zu Ehren zu bringen, das ist der kindlichen Pietät Schluß“ (Xiao Jing, Kapitel über Einleitung u. Begriffsbestimmung).

Die hier gezeigte Erziehung zur kindlichen Pietät spricht nicht bloß von einseitiger Anhänglichkeit an die Eltern oder von Autorität, sondern konzentriert sich eher auf die Erhellung der Beziehung zwischen Eltern und Kind, die von Natur aus durch Liebe miteinander verbunden sind. Was hier die Eltern vom Kind verlangen zielt auf das Wohl des Kindes und nicht auf ihr eigenes. Dieser Liebe der Eltern zum Kind wohnt bereits eine selbstlose, altruistische und erzieherische Funktion inne. Die kindliche Pietät wird zuerst von der Liebe der Eltern erweckt, welche dem Kind die naturgemäße Eltern-Kind-Beziehung zum Bewusstsein bringt. Die konfuzianische *xiao*-Erziehung im Sinne der Entfaltung einer angeborenen Eigenschaft entspricht prinzipiell der individualpsychologischen „Erziehung als Evolutionshilfe“ (Hobmair u. Treffer 1979, 63), der die Aufgabe zufällt, „dieses genetische Potential (Gemeinschaftsgefühl) durch langwierige Lernprozesse optimal zu entwickeln“ (ebd.).

In der Erziehung zur kindlichen Pietät sind die Eltern der erste Bezugspunkt, an dem das Kind seine angeborene Fähigkeit zur Liebe üben kann.

„Ein pietätvoller Sohn dient den Eltern so: Wenn er in ihrer Umgebung weilt, zeigt er Achtung; bei der Sorge für ihre Nahrung zeigt er Freude; wenn sie krank sind, zeigt er Besorgnis; bei ihrer Bestattung zeigt er Trauer; wenn er ihnen die Ahnenopfer darbringt, zeigt er Verehrung. Nur wer in diesen fünf Dingen vollkommen ist, der versteht es, den Eltern wahrhaft zu dienen“ (Xiao Jing, Kapitel über die Beschreibung des ehrfurchtsvollen Wandels).

Die oben gezeigten fünf Haltungen verlangen nicht, bei den Eltern zu bleiben, sie zu ernähren, am Krankenbett zu wachen, sie zu bestatten und ihren Todestag zu ehren – dies könnte man auch ohne Liebe zu den Eltern ausführen –, sondern Achtung, Freude, Besorgnis, Trauer und Verehrung zu zeigen, Gefühle, die man ohne Liebe nicht aufbringen kann. Die Bedeutung der kindlichen Pietät liegt nicht in der Erfüllung der Äußerlichkeiten, sondern im Entgegenbringen der von Herzen kommenden Ehrfurcht. Der Kernpunkt der *xiao*-Erziehung, das, was die *xiao*-Erziehung in den Vordergrund stellt, ist nicht Beziehungsbestimmung durch Erhöhung der Eltern und Erniedrigung des Kindes sondern Entfaltung der selbstlosen Liebe durch eine eben solche elterliche Liebe. Dieses Gefühl auszudehnen, „das ist der nächste Weg zur Vollkommenheit“ (Menzius, VII/A4):

„Indem man zur Ehrfurcht (kindlichen Pietät) erzieht, ehrt man alle Väter auf Erden; indem man zur Brüderlichkeit erzieht, ehrt man alle Brüder auf Erden“ (Xiao Jing, Kapitel über die nähe Ausführung des Ausdrucks »höchste Geisteskraft«).

„Wenn der Herrscher seine Eltern liebt, so wird unter den Menschen niemand es wagen, die seinigen zu hassen. Wenn er seine Eltern ehrt, so wird unter den Menschen niemand es wagen, die seinigen zu mißachten“ (Xiao Jing, Kapitel über den Himmelssohn).

Die Pietät in der konfuzianischen Gesellschaft gilt nicht nur den eigenen Eltern und die Fürsorge nicht nur dem eigenen Nachwuchs, so dass alle Alten einen sorglosen Lebensabend verbringen, alle Erwachsenen ihr Können entfalten, alle Kinder und Kranken ernährt werden können. Wie wiederholt festgestellt, gestaltet die kindlichen Pietät in der Beziehung zu den Brüdern die Brüderlichkeit, zu Freunden die Freundschaft, zu den Nächsten die Nächstenliebe und zu der Gemeinde das Gemeinschaftsgefühl und entwickelt diese zur Pflege des Mitmenschen oder der Gesellschaft:

„Wo ist unsere Heimat? In der Liebe. Was ist unser Weg? Die Pflicht. In der Liebe zu Hause sein und nach der Pflicht wandeln, das ist alles, was zu einem großen Manne gehört“ (Menzius, VII/A33).

Neben diese gewöhnliche Eigenschaft der kindlichen Pietät, d.h. die Pietät als Menschenliebe und soziale Pflicht des gereiften Individuums, stellte Hsün Tzu⁶⁸ die »höchste Pietät«, zu der gehört, dass „der Mann dem rechten Wege (Tao) eher folgt als seinem Herrscher, den Regeln der Recht- und Schicklichkeit eher als den Befehlen seines Vaters“ (Hsün Tzu, 29/1). Auf die Frage des Zöglings, ob die Pietät im bloßen Gehorsam gegen den Vater besteht, antwortete Konfuzius mit Verwunderung:

„Was sind das für Worte! [...]. Wenn ein Vater einen Sohn hätte, der ihm entgegenzutreten wagte, so geriete er nicht in Ungerechtigkeiten. Darum: in Fällen von Ungerechtigkeit darf der Sohn nicht anders handeln als seinem Vater entgegenzutreten, [...]. Nur sich nach des Vaters Willen richten zu wollen, würde keineswegs die wahre kindliche Pietät sein!“ (Xiao Jing, Kapitel über das Widersprechen).

Noch deutlicher zeigte Hsün Tzu drei Gründe, warum ein pietätvoller Sohn einem Befehl nicht folgen sollte:

„In Fällen, wo durch Befolgen des Befehles seine Eltern in Gefahr kämen oder durch Nichtbefolgen seine Eltern zu Frieden und Sicherheit gelangten, da zeugt es von echter Loyalität, wenn ein pietätvoller Sohn den Befehlen nicht folgt. In Fällen, wo durch Befolgen seinen Eltern Schande oder durch Nichtbefolgen Ruhm erwüchse, da zeugt es von einem echten Sinn für Schicklichkeit, wenn der pietätvolle Sohn den Befehlen nicht folgt. In Fällen, wo er sich durch Befolgen als unmenschlich, durch Nichtbefolgen aber als kultivierter Mensch erweist, da zeugt es von echter Sachlichkeit, wenn der pietätvolle Sohn den Befehlen nicht folgt“ (Hsün Tzu, 29/2).

⁶⁸ Ein altchinesischer Denker (ca. 300-230 v. Chr.). Gegen Ende der Periode des klassischen Konfuzianismus überschaut Hsün Tzu alle chinesischen Denker vor ihm und übt eine erstaunlich umfassende Kritik an der alten Kultur: Konfuzius, Menzius usw., alle lässt er vor seinem Geiste Revue passieren und nimmt zu ihnen Stellung.

Diese hochgesinnte kindliche Pietät, die von Hsün Tzu als diejenige der höchsten Stufe dargestellt wurde, gilt auch, wie bei der gewöhnlichen kindlichen Pietät (s. oben), nicht nur den eigenen Eltern, sondern auch dem Nächsten und der Gesellschaft gegenüber. Die wahre Pietät ist nicht die bloße Höflichkeit gegenüber anderen oder bloße Anpassung an die Gesellschaft, sondern die Zurechtweisung der anderen und der Gesellschaft oder ihre Korrektur, wenn sie gegen die Regeln der Recht- und Schicklichkeit verstoßen, und dass man, „falls unglücklicherweise etwas nicht nach Wunsch geht und er von anderen verabscheut wird, dennoch liebevolle Rücksichtnahme nicht vergißt“ (ebd.). Das ist die echte Menschenliebe und das wahre Gemeinschaftsgefühl im Sinne der konfuzianischen Pietät. Somit kann man nun die Gründe verstehen, warum die kindliche Pietät die Wurzel der höchsten konfuzianischen Tugend »Jen« ist, warum die Erziehung zur kindlichen Pietät die Entfaltung der Verantwortlichkeit und Selbständigkeit hervorruft.

Außer Verantwortlichkeit und Selbständigkeit hat die Erziehung zur kindlichen Pietät in der konfuzianischen Gesellschaft zum Ziel, einen Menschen zu schaffen, der nicht als Individuum unverbindlich für sich selbst lebt, sondern der fähig ist, in Harmonie mit anderen zusammenzuleben, sich den anderen gern hinzugeben und zur Recht- und Sachlichkeit verpflichtet ist. Für die anderen oder für die Gemeinschaft etwas zu tun bedeutet bereits, Verantwortung für die eigene Handlung übernehmen zu können.

Das Verantwortungsbewusstsein des Individuums hängt eng mit der Selbständigkeit zusammen: In der konfuzianischen Gesellschaft sollte der Sohn fähig sein, sein späteres Leben in Unabhängigkeit und Autonomie seiner Persönlichkeit vernünftig und verantwortungsbewusst zu gestalten. In Abhängigkeit, ohne verantwortungsbewusste Selbständigkeit, ist es unmöglich, die oben genannte »höchste Pietät« und »Gemeinschaftsbezogenheit« zu verwirklichen.

Die konfuzianische *xiao*-Erziehung kann aus individualpsychologischer Sicht als eine Art Gemeinschaftserziehung verstanden werden. Die psychische Fürsorge durch Mutter und Großmutter im Kleinkindalter baut das Urvertrauen zu den Mitmenschen und zur sozialen Umgebung im Unterbewusstsein und die Erziehung zur Pietät bringt dieses unbewusste Vertrauen, d.h. »noch nicht verstandene Vertrauen«, ins Bewusstsein. In diesem Sinne entspricht die Erziehung zur Pietät als Verstehensvorgang der zwischenmenschlichen Beziehung, »dem Einfühlen in das Gemeinschaftsgefühl« (vgl. Adler 1982a, 224; nach Kühn 1985, 68), wobei „die gemeinschaftsidentifizierende Einfühlung durch das verstehende Bewusstsein sich ausweiten kann bis zum Einigsein mit dem All“ (ebd.).

6.3.4.3 DIE BEZIEHUNGEN IN DER SCHULE

Das Erziehungsprinzip zur kindlichen Pietät bietet für die soziale Erziehung in der Schule einen entscheidenden Leitfaden. Die Lehrer-Schüler-Beziehung in der konfuzianischen

Gesellschaft nimmt die Eltern-Kind-Beziehung zum Vorbild und die Beziehung zwischen den Kameraden in der Klasse das Verhältnis der Geschwister in der Familie; was in der Familie gilt, gilt auch in ihrer vergrößerten und erweiterten Form. Ist der konfuzianische Staat eine Gesellschaftsordnung mit familiarisierten Zügen, so bildet auch die Schule eine Form der vergrößerten Familienstruktur. Im selben Sinn versteht auch Adler die Schule als einen „verlängerten Arm der Familie“ (1978, 119). Dabei stellt sich heraus, dass der Lehrer Elternersatz sein und die Schule oder Klasse „eine Atmosphäre warmer Menschlichkeit“ (Grimm 1971, 19) erzeugen soll. Auch die Ausdehnung und Erweiterung der zu Hause geübten Pietät steht im Mittelpunkt der Schulerziehung. Auf dieser Grundlage der Mitmenschlichkeit soll die Wissenschaft aufgebaut werden:

„Ein Jüngling soll nach innen kindesliebend, nach außen bruderliebend sein, pünktlich und wahr, seine Liebe überfließen lassend auf alle und eng verbunden mit der Sittlichkeit (*Jen*) sein. Wenn er so wandelt und Kraft übrig hat, so mag er sie anwenden zur Erlernung der Künste“ (Konfuzius, Gespräche 1/6)

Der konkrete Erfolg erzieherischer Einflussnahme wird in großem Maße durch das Verhalten und die Persönlichkeit der Erzieher bedingt. So verlangt Menzius vom Erzieher, der seinen Zögling lenken und führen will, »Vernunft«:

„Wenn man selbst nicht der Vernunft gemäß handelt, so bringt man nicht einmal ein Kind dazu, es einem nachzumachen. Wenn man anderen Befehle gibt, die der Vernunft widersprechen, so können sie nicht einmal von einem Kind ausgeführt werden“ (VII/B9).

Hier hebt Menzius die Vorbildfunktion des Lehrers, die notwendigerweise auf die Vernunft begründet sein soll, hervor. Die Vernunft kann nach dem chinesischen Urtext als der rechte Weg (Tao) zum »*Jen*« verstanden werden. Dass der Erzieher dem Zögling als Vorbild dient, heißt somit, dass der Erzieher danach streben muss, selbst zu verwirklichen, was der rechte Weg zum »*Jen*« von ihm verlangt, nämlich Selbstkultivierung, Menschenliebe und Gemeinschaftsbezogenheit (vgl. Kapitel 5.3.2). Menzius glaubt daran, dass ohne diese Art der »Vernunft« dem Lehrer die erzieherische Förderung unmöglich ist. Die Einflussnahme lässt sich nicht mit einer hierarchischen, autoritären Lehrer-Schüler-Beziehung und mit dem ausgeübten Zwang, sondern mit der Ordnung des Zusammenlebens und der Förderung des »*Jen*« begründen. In dem Sinne soll auch der Gehorsam, der als hergebrachte Anständigkeit in der konfuzianischen Kultur gefördert wird, verstanden werden; Gehorsam ist nicht das, was der Lehrer durch Zwang gewinnen kann, denn der Schüler gehorcht nur dem Lehrer, der selbst den rechten Weg des »*Jen*« geht und diesen zugleich zeigt. Ein Lehrer, der der Vernunft gemäß handelt, „liebt den Schüler wie sich selbst. Er greift auf seine eigenen Bedürfnisse zurück, um ihn zu belehren. So findet er die rechte Weise des Lehrens. Was er ändern zufügt, ist nur von der Art, dass man es auch ihm zufügen mag. Auf diese Weise sind Lehrer und Schüler wie ein Leib. Sie lieben einander wie sich selbst. Das führt zur Blüte des Unterrichts und zum Gedeihen aller Wahrheit und Lehre“ (Lü, B.-W. 1979, 51).

Die Notwendigkeit des vernünftigen Verhaltens des Erziehers wird auch von der Individualpsychologie verlangt. Adler (1982a, 224) versteht unter Vernunft eine allgemeingültige Kategorie, die durchaus mit dem Gemeinschaftsgefühl zusammenhängt. Dabei kann die vernünftige Haltung des Erziehers im Umgang mit den Schülern durch Wexbergs Begriff „Freundschaftliches Wohlwollen“ (1969, 282) verstanden werden, wo das Hauptgewicht in der Erziehung durchaus nicht auf den theoretischen Grundsätzen, sondern auf der seelischen Eignung des Erziehers liegt. Nicht sein Programm, sondern seine Haltung ist das Entscheidende“ (ebd.). Dreikurs betont auch aufgrund seiner Erfahrung mit schwererziehbaren Kindern und Jugendlichen die positive emotionale Beziehung zwischen Erzieher und Schüler:

„Man kann niemand beeinflussen, wenn nicht zuvor eine freundliche Beziehung hergestellt worden ist [...]. Die meisten Schwierigkeiten mit Kindern sind die logischen Folgen einer gestörten Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen [...] Besteht eine gute Beziehung, so tauchen kaum ernsthafte Störungen [...] auf“ (1975, 70).

Sowohl in der konfuzianischen als auch der individualpsychologischen Pädagogik sind Lehrer und Schüler immer gleiche Wesen, da beide die Aufgabe haben, „das sittliche Leben zu aktualisieren und zu verwirklichen“ (Fong, T.-L. 1992, 86). Der Lehrer als geübter im Verhalten gemäß dem »*Jen*« und dem Gemeinschaftsgefühl ist verpflichtet, den rechten Weg zur Gemeinschaftlichkeit zu vermitteln und an sich selbst zu arbeiten:

„Ein Erzieher, der nur den zu Erziehenden ändern will, der nicht ein Mitlernender und sich Mitentwickelnder ist, ist fehl am Ort“ (Seif 1952, 59)

Die Erziehung zu mächtiger Autorität und blindem Gehorsam ist für beide pädagogischen Ansätze kein Thema, sie konzentrieren sich viel mehr auf die Ordnungen des Zusammenlebens, die in der konfuzianischen Pädagogik mit dem Begriff *xiao* (Pietät) und *Jen* erklärt werden und in der individualpsychologischen mit dem Begriff Gemeinschaftsgefühl.

Auf dieser Grundlage des Lehrer-Schüler-Verhältnisses behält die konfuzianische Pädagogik in der Unterrichtspraxis die Individualität des Lernenden im Auge. Konfuzius achtet insbesondere auf die Unterschiedlichkeit des Charakters und Entwicklungszustandes des jeweiligen Schülers, was sich im Dialog mit den Schülern erweist, in dem Konfuzius auf dieselbe Fragen immer wieder unterschiedlich antwortet (vgl. Lun-yü: Gespräche): Wie wir in Kapitel 5.3.2 erwähnt haben, beantwortet er die Frage nach dem *Jen* mannigfaltig. Das Resultat der Auffassung der Persönlichkeit und des Entwicklungsniveaus des *Jen* bei seinen Schülern ergibt sich durch alltägliche Beobachtungen, wie ein Schüler im Alltagsleben mit anderen harmonisiert und auf die Gemeinschaft bezogen ist (in Sinn des *Jen*). Er fordert von dem Erzieher:

„Sieh, was einer wirkt, schau, wovon er bestimmt wird, forsche, wo er Befriedigung findet – wie kann ein Mensch da entwischen? Wie kann ein Mensch da entwischen?“ (Konfuzius, Gespräche 2/10).

Hier spricht Konfuzius drei wichtige pädagogische Grundsätze an, die zur Förderung des einzelnen Schülers und für eine erfolgreiche Lehrtätigkeit notwendig sind. Zuerst muss der Lehrer das alltägliche Verhalten des Schülers beobachten, dann dessen psychologischen Motive feststellen und schließlich eine Förderungs- und Interventionsmaßnahme ergreifen. Diese drei Grundsätze werden in individualpsychologischer Sicht durch drei Fragen ausgedrückt:

1. Welche Probleme hat das Kind bei der Stellungnahme zu der von ihm erlebten Umwelt (Informationsgewinnung)?
2. Auf welche spezielle Weise scheitert es an dem Versuch zur Überwindung dieser Probleme oder warum verhält es sich nicht den Erwartungen gemäß (Entdeckung oder Verstehen des vorbeugenden Lebensplans)?
3. Wie kann man es von einem bestehenden Leidenserlebnis befreien (Umerziehen oder Umformen des Lebensstils)?

Wie wir bei der Suche nach Interventionsmöglichkeiten für Kinder mit Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen feststellten (vgl. Kapitel 6.2 u. 6.3), sind diese drei Vorgänge in der Psychotherapie oder der pädagogischen Intervention notwendig.

Im individuell differenzierten Unterricht betont die konfuzianische Pädagogik, dass alle erzieherischen Handlungen, sowohl die das Gute fördernden als auch vor falschem Verhalten bewahrenden Maßnahmen, zum richtigen Zeitpunkt und schülerzentriert vollzogen werden müssen. Dabei handelt es sich um Vorbeugung von Fehlentwicklungen, um eine treffende Förderung, die der Entwicklung des Schülers entspricht, und um eine Gestaltung der Klassengemeinschaft als Erziehungshilfegruppe:

„Man (Lehrer) verhindert die Fehler, ehe sie sich zeigen: das ist Vorbedacht. Man handelt, wenn es so richtig ist: das ist Zeitgemäßheit. Man verletzt nicht den Takt beim Handeln: das ist Anpassung. Man läßt die Schüler aufeinander schauen und bessert sie dadurch: das ist gegenseitiges Abschleifen. [...] Will man etwas, das sich schon zeigt, verbieten, so trifft man auf Widerstand und setzt sich nicht durch. Will man erst, wenn die Zeit vorüber ist, lernen, so macht man sich bittere Mühe und erreicht doch schwerlich etwas.[...]. Lernt man einsam und ohne Freunde, so wird man ein Sonderling mit wenig Erfahrung“ (Li Gi, 170).

Die konfuzianische Pädagogik fordert noch eine weitere Führungsposition des Lehrers, die an pädagogischen, didaktischen und psychologischen Grundsätzen orientiert, auf die Entwicklung der schöpferischen Selbsttätigkeit des Schülers gerichtet ist:

„Er leitet die Schüler, aber schleppt sie nicht voran. Er stärkt sie, aber zwingt sie nicht. Er öffnet ihnen, aber sagt ihnen nicht alles. Durch Leiten, ohne zu zwingen, entsteht Leichtigkeit; durch Eröffnen, ohne alles zu sagen, entsteht Nachdenken. Harmonie und Leichtigkeit im Nachdenken, das macht geschickt zum Verständnis“ (Li Gi, S.171)

Dieses Unterrichtsprinzip der führenden Rolle des Lehrers und der Selbsttätigkeit des Schülers orientiert sich an der Einheit von aktiver Lehrer- und Schülerposition im didaktischen Grundverständnis von Lehren und Lernen, von Vermittlung und Aneignung und gibt auch dem Schüler die Chance, entsprechend seiner individuellen Fähigkeit zu lernen.

Obwohl Konfuzius keine detailliertere oder systematisiertere pädagogische Ansätze vorgelegt hat, ist die von ihm angesprochene Grundfrage der psychologischen Disziplin und der Individualisierung beim Unterricht erst im letzten Jahrhundert überall thematisiert und explizit formuliert worden; seine didaktischen Maßnahmen, die vom realen Entwicklungsniveau des Schülers ausgingen, auf Interesse und Bedürfnisse des Individuum abzielten, in die Mitte des Unterrichts nicht den Lehrer, sondern den Schüler stellten und sich um die Pflege und Entfaltung der Selbsttätigkeit des Schülers kümmerten, sind nichts anderes als die pädagogische Grundlage von Key, die in ihrem Buch »Das Jahrhundert des Kindes« die Pädagogik »Vom Kinde aus« begründete oder die Montessoris, die die Selbsttätigkeit der Schüler in den Mittelpunkt der Pädagogik stellte oder die Deweys, der die Pädagogik des Pragmatismus gründete oder die Adlers, der sich Deweys Erziehung und sozialen Reformen besonders verbunden fühlte oder die des amerikanischen »PL (public law) 94-142, The Education for All Handicapped Children Act« (vgl. Lerner 1989, 54-97), das das »IEP (individualized educational program)« seit 1977 in Kraft setzte. Diese psychologisch und pädagogisch verwertbaren Ideen des Konfuzianismus stehen im Grunde den reformpädagogischen Ansätzen unserer Zeit sehr nahe und können für Kinder mit speziellen Erziehungsbedürfnissen – wie z.B. Kinder mit Verhaltensproblemen oder Lernbeeinträchtigungen – sehr bedeutsam sein.

7. ZUSAMMENFASSENDE ÜBERLEGUNGEN UND SCHLUSSBEMERKUNGEN

7.1 Zusammenfassende Überlegungen

Die vergleichende Untersuchung der Erziehungsideen von ostasiatischer Philosophie und Individualpsychologie zeigte, dass beide Erziehungsideen trotz ihrer Eigenheiten Gemeinsamkeiten in tieferem Sinn haben. Im kulturellen Dialog zwischen Individualpsychologie und östlicher Philosophie liegt die grundlegendste Gemeinsamkeit beider Erziehungsideen nicht so sehr in der Frage »was oder wie Menschen tun sollen«, sondern in der Frage: »was sie sind«. Der Kern beider Lehren liegt nicht im Aufstellen von Verhaltensregeln, die festlegen, wie oder was ich tun soll, sondern im Erkennen der ontologischen Verbundenheit zwischen dem Ich und dem Anderen.

Vom Standpunkt des ostasiatischen Menschbildes fühlt sich das normale Individuum als ein Teil der Natur. Menschlich sein heißt natürlich sein und auch natürlich bedeutet wiederum harmonisch sein. Der Mensch, der als Teil der Natur zur großen harmonischen Natur gehört, ist fähig, mit anderen und seiner Umgebung eine harmonische Einheit zu gestalten. Individualpsychologisch ausgedrückt bedeutet dies, dass der Mensch von Natur aus die Fähigkeit hat, die eigene Wirklichkeit oder Welt zu konstruieren, in der „die Hingabe an einen Nächsten oder an eine konkrete, gegebene Gemeinschaft nicht an Bedingungen über die besondere Art der Menschen geknüpft sein darf, die diese Gemeinschaft zusammensetzen, sondern grundsätzlich jedem Mitmenschen und jeder Gruppe (darüber hinaus der ganzen Menschheit) gegenüber geübt wird, in die man vom Schicksal hineingestellt wurde“ (Metzger 1973, 19).

Der Mensch wird von beiden Lehren als zur Beziehung fähiges Wesen beschrieben, so dass das Erziehungsprinzip als Auswirkenlassen in der Beziehung definiert werden kann.

7.1.1 Erziehen heißt Auswirkenlassen in den Beziehungen

Im chinesischen Organismusdenken ist das Kind ein lebendes System, das durch Anregung von außen immer so reagiert, wie es aufgrund seiner inneren Struktur reagieren muss. Nicht der Reiz von außen, sondern die innere Struktur bestimmt, wie das System sich verhält. Ein Kind interpretiert somit sehr eigenständig Informationen von außen durch das ihm angeborene elementare Vermögen. Wird dieses Vermögen richtig gefördert und kann es sich ungehindert entfalten, bringt es die erforderlichen Qualitäten hervor. Das angeborene Vermögen richtig fördern und es sich ungehindert entfalten zu lassen, ist nicht die Aufforderung zum *Jen* oder zur Güte. Die altchinesische Philosophie ist nicht

der Meinung, dass Zwang das einzige oder auch nur sicherste Mittel sei, um zur Ordnung zu erzielen und diese aufrechtzuerhalten. So sagte Laotse: „Ich bleibe beim Nicht-Tun, und das Volk entfaltet sich von selbst. Ich liebe die Stille, und das Volk ist von selbst in Ordnung [...]“ (Kapitel 57). Nicht-Tun ist hier „keine Untätigkeit, sondern nur absolute Empfänglichkeit für das, was sich von jenem metaphysischen Grunde aus im Individuum auswirkt“ (Wilhelm 1982, 30). Wenn altchinesische Philosophen erklären, dass die Menschen von Natur aus gut sind, dann beziehen sie sich damit nicht auf ein verborgenes ontologisches Substrat, sondern auf die menschliche Fähigkeit, gut zu werden, nämlich die Meinung über sich und die Welt richtig zu gestalten und sich für die richtigen Zielen einzusetzen. Diese Fähigkeit zur Wirklichkeitskonstruktion, die von Natur aus gegeben ist, steht mit dem Tao im Einklang. Ihre freie Entwicklung soll gewährleistet werden, was aber nicht durch ein Übermaß an Aktivität geschieht. Deutlich wird dies in einem Dialog Menzies mit Gau Dsi über die Menschennatur, der für sich spricht:

- Die menschliche Natur I: Holz und Geräte

„Gau Dsi sprach: »Man mag die menschliche Natur mit einer Weide vergleichen und die Pflicht mit Bechern und Schalen. Man formt die menschliche Natur zu Liebe und Pflicht, wie man die Weide zu Bechern und Schalen formt.«

Mong Dsi sprach: »Könnt Ihr der Natur des Weidenbaums folgen, wenn Ihr Becher und Schalen daraus macht, oder müsst Ihr der Natur des Weidenbaums Gewalt antun, ehe Ihr Becher und Schalen daraus formen könnt? Und wenn Ihr der Natur des Weidenbaums Gewalt antun müsstet, um Becher und Schalen daraus formen zu können: dann müsst Ihr also auch der Natur des Menschen Gewalt antun, um Liebe und Pflicht daraus zu bilden. Wahrlich, Eure Worte müssen die Wirkung haben, daß die Menschheit in Liebe und Pflicht ein Unheil sieht«, (Menzies VI/A1).

- Die menschliche Natur II: Das Wasser

„Gau Dsi sprach: »Die Natur gleicht einem Wasserwirbel: lässt man im Osten einen Ausweg, so fließt das Wasser nach Osten; öffnet man nach Westen einen Ausweg, so fließt es nach Westen. Die Natur kennt keinen Unterschied zwischen Gut und Nichtgut, ebenso wie das Wasser keinen Unterschied zwischen Ost und West kennt.«

Mong Dsi sprach: »Sicherlich kennt das Wasser keinen Unterschied zwischen Ost und West; ist aber auch kein Unterschied zwischen oben und unten? Die menschliche Natur neigt zum Guten, wie das Wasser nach unten fließt. Unter den Menschen gibt es keinen, der nicht gut wäre, ebenso wie es kein Wasser gibt, das nicht abwärts fließt. Man kann das Wasser, wenn man hineinschlägt, aufspritzen machen, daß es einem über die Stirn geht; man kann es durch eine Wasserleitung treiben, daß es auf einen Berg hinaufsteigt; aber ist das etwa die Natur des Wassers? Es ist nur die Folge äußerer Bedingungen. Ebenso ist die menschliche Natur so beschaffen, daß man sie dazu bringen kann, nicht gut zu sein« (Menzies VI/A2).

Die antike chinesische Philosophie geht davon aus, dass der Mensch so geschaffen ist, dass er einfach nicht anders kann, als Gutes zu tun, wenn man seinen von Natur aus gegebenen Fähigkeiten freien Lauf lässt.

Um es mit Begriffen von Alfred Adler auszudrücken: Das Gemeinschaftsgefühl, das von Natur aus gegeben ist, „wird in der Seele des Kindes bodenständig und verlässt den Menschen nur unter den schwersten krankhaften Ausartungen seines Seelenlebens. Es bleibt durch das ganze Leben, nuanciert, beschränkt oder erweitert sich und erstreckt sich [...]“ (1966, 51). Sowohl das Gemeinschaftsgefühl als auch die konfuzianische zwischenmenschliche Güte *Jen* ist in diesem Sinne ein Problem der Existenz, nicht des Verhaltens. Man kann sie nicht lehren, sondern nur erwecken und wirken lassen. „Selbst wenn wir uns sehr anstrengen, uns dem Gemeinschaftsgefühl entsprechend zu verhalten, kann es doch sein, daß unsere Existenz dem sehr fern bleibt. [...] Wenn wir andere zwingen, sich dem Gemeinschaftsgefühl entsprechend zu verhalten, dann heißt das schon, daß es uns nicht gelungen ist, ihnen beizubringen, was es ist“, und dass wir sogar „ihnen ein faschistisches Modell⁶⁹ zeigen“ (Noda 1989, 122). Menschen lassen sich nicht von außen dazu bringen, sich in eine gewünschte Richtung zu verändern. Meister Chuang-tzu (369-286 v.u.Z.) hat schon vor fast 2500 Jahren bestätigt, dass der Mensch – wenn seine angeborenen Fähigkeiten in den Käfig fester äußerlicher Normen eingesperrt werden – unfähig wird, wirklich frei und schöpferisch auf neue Ansprüche unvorhergesehener Situationen zu reagieren: „Alles hat seine eigene Natur. Es kann in Entsprechung zu seiner Natur weiterentwickelt, nicht aber gegen sie geformt und erzwungen werden“ (Wang Pi, zit. n. Cooper 1977, 86). Durch Zwang von außen oder Selbstzwang, der auf äußeren Zwang folgt, kann keine Fähigkeit zur Wirklichkeitskonstruktion erwachsen, die auf Gemeinschaftsgefühl oder *Jen* basiert. Man erreicht durch äußeren oder inneren Zwang niemals den Persönlichkeitszustand, in dem man sich ohne Anstrengen gemeinschaftsbezogen und dem *Jen* entsprechend verhält und den die Altchinesen als Zustand der edlen Persönlichkeit bezeichneten. So sagte Laotse, dass ein tugendhafter Mensch sich nicht um seine Tugend bemüht, darum ist er tugendhaft, und dass ein scheinbar tugendhafter Mensch sich dauernd um seine Tugend bemüht, darum ist er nicht wirklich tugendhaft (vgl. Laotse, Kapitel 38). Dieser tugendhafte Mensch wird individualpsychologisch als gemeinschaftsbezogener oder konfuzianisch als *Jen* besitzender Mensch (*Jen*-Mensch) bezeichnet. Adlers Gemeinschaftsgefühl und das konfuzianische *Jen* ist nichts, was der Mensch begehren soll – dann wäre es nichts anderes als Askese –, sondern etwas, das dem Menschen angeboren innewohnt und somit etwas, das nur ganz natürlich wachsen kann. Individualpsychologisch gesehen kann sich sowohl Zwang als auch Belehrung „auf die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls zerstörerisch auswirken. Wenn wir anderen beibringen, wie sie sich zu verhalten haben, dann kann es sein, dass sie heucheln lernen“ (Noda 1989, 122). Ein *Jen*-Mensch – so

⁶⁹ Hier sei an Adlers Worte erinnert: „So kam es zur verhängnisvollen Ausnutzung des Gemeinschaftsgefühls durch das Streben zur Macht. Das erstere wurden aus einem Zweck in ein Mittel verwandelt und kam in den Dienst des Nationalsozialismus und Imperialismus“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 365).

sagte Menzius (VII/A13) – kommt nicht umhin, danach zu streben, seine gütigen Wirkungen nach allen Richtungen auszubreiten wie die der Natur.

Welchen Sinn ein Mensch in seinem Leben findet und welchen Sinn er seinem eigenen Leben gibt, hängt nach individualpsychologischer und auch konfuzianischer Sicht davon ab, welche Meinung er über sich und über die Welt hat, nämlich wie er die Wirklichkeit konstruiert. Alles menschliche Verhalten entspringt dieser Meinung (vgl. Adler 1973a, 25). Wie ein Mensch sich die Wirklichkeit konstruiert, hängt wiederum davon ab, wie sich bei ihm das angeborene Gemeinschaftsgefühl oder das angeborene *Jen* entwickelt hat. Nach Adler ist der Normale ein Individuum, das „in und mit der Gesellschaft lebt und dessen Lebensweise derart angefasst ist, dass die Gesellschaft aus seiner Arbeit, ob er will oder nicht, einen gewissen Nutzen zieht,“ und „genügend Energie und Mut (hat), um die Probleme und Schwierigkeiten zu meistern, die sich ihm in den Weg stellen“ (1978, 56). Das angeborene Gemeinschaftsgefühl oder *Jen* spielt in diesem Sinne eine Schlüsselrolle zur Wirklichkeitskonstruktion.

Diese angeborene Tugend oder Fähigkeit, die dem Menschen innewohnende Eigenschaft, eine Potenz und latente natürliche Kraft, wächst nach den alten Chinesen aus dem »Tao«. Durch dieses Tao werde ein Mensch zum Mensch, der den richtigen Weg der Tugend findet. Konfuzianer sagen, dass ein Land, ein Herrscher, aber auch ein Beamter das Tao hat, wenn politische Ordnung und Stabilität herrschen und Herrscher und Beamte ihre Pflichten erfüllen. Im Gegenteil dazu sagen Taoisten, dass ein Weiser, der mit dem Tao verbunden ist, eine Abneigung gegen jede Art von Geschäftigkeit, gegen jegliches bewusstes Streben und Kämpfen, gegen großartige Reden, gegen eine bewusst gemachte, ritualisierte Moral und gegen Gewalt und ferner seine Vorliebe für das Weiche, Schwache, Wunschlose, vor allem aber für das Wirken durch Nicht-Handeln (Wu Wei) zeigt.

Nun stellt sich hier nochmals die Frage, was Tao ist. Der Begriff Tao selbst wird von allen chinesischen Schulen verwendet. Das Bedeutungsspektrum reicht dabei von Methode, Lehre, rechtem Weg, politischem oder kosmischem Ordnungsgesetz bis hin zur Wirklichkeit selbst, aus der das Universum entspringt. Trotz dieser Bedeutungsvielfalt sind sich jedoch alle philosophischen Schulen einig, »den Weg des Tao gehen« als Lebensprinzip anzunehmen. Aber die Deutungen dessen sind je nach ihrem Konstrukt verschieden. Wie man dann das Tao verstehen soll, hängt in dem Sinne völlig von der individuellen Welterfahrungen oder der individuellen Meinung über die Welt ab. Um dieses Tao, das die angeborene Tugend (Fähigkeit) ausmacht, zu verstehen, habe ich bereits im Kapitel 5.2.2 eine Definition der chinesischen Vorphilosophie, woraus sich Konfuzianismus und Taoismus entwickelten, vorgestellt: »Einmal Yin, einmal Yang – das nennt man das Tao« (*I Ging*, Buch der Wandlung). Wie in diesem Kapitel gesagt, erkennt man nur das Tao, wenn die Paare (Yin und Yang) in dynamischer

Wechselbeziehung zusammen ein Ganzes bilden. In diesem Sinne könnte man Tao als Beziehungsprinzip verstehen, das zwei simultane, widerstrebende Pole in Einklang bringt.

Menschliche Fähigkeiten wachsen aus dem Tao, bedeutet, dass die angeborenen Fähigkeiten eines Menschen dann wachsen können, wenn er in stetiger Wechselziehung mit Anderen und der Umwelt im Einklang stehen kann und wenn seine Beziehung keinen monopolare Anspruch erhebt, sondern weitere multipolare Verhältnisse eingeht und die innere komplexe Struktur dadurch stabilisiert wird. Im Buch der Wandlung wird menschliches Leben mit den ewigen Wandlungen von Himmel (Yang) und Erde (Yin) gleichgesetzt (vgl. I Ging, 273f.), das Leben entsteht und bleibt erhalten durch „alle möglichen Beziehungen“ (R. Wilhelm 1981, 272). Indem das Beziehungsprinzip der Beziehungen „von Himmel und Erde nachgebildet ist, gibt es zugleich die Hilfsmittel an die Hand, die eigne Natur zu bilden, so daß die innersten guten Anlagen rein zur Darstellung kommen“ (ebd., 274). Nach dieser Ansicht gelingt die optimale Entfaltung angeborener Fähigkeiten nur durch jene Beziehungserfahrungen, die in den natürlichsten Beziehungsprinzipien (Tao), so wie die Beziehungen zwischen Yin und Yang, gemacht werden, aber nicht durch eine erzwungene Morallehre oder Erziehung mit einer bestimmten privaten, gesellschaftlichen oder politischen Absicht.

Die konfuzianische Auffassung von Ethik, dargestellt in den fünf zwischenmenschlichen Beziehungen (s. Kapitel 5.3.1), ist in diesem Sinne kein Moralesetz, dem man folgen muss, um mit anderen harmonisch zu leben, sondern eine Konstruktion der Wirklichkeit über das natürlichste Beziehungsprinzip (Tao). Die »Liebe zwischen Eltern und Kind« besagt nicht, dass Eltern und Kind sich gegenseitig lieben sollen, sondern dass das Lieben zwischen Eltern und Kind nahe an der Natur steht. Obwohl der Unterschied sehr fein ist, meinen beide doch etwas wesentlich anderes. Liebe ist keine Sache der Belehrung. Es ist ein Gefühl des Menschen, das durch eine natürliche Disposition und durch geeignete Erfahrungen bestimmt wird. Der Konfuzianismus meint damit, dass Eltern und Kind einfach nicht anders können, als sich gegenseitig zu lieben, wenn sie mit der Natur in Einklang stehen. Alle anderen sozial-ethischen Auffassungen des Konfuzianismus muss man auch in diesen Sinne verstehen: Menschenliebe, Pflichtbewusstsein, Treue, Anstand und Aufrichtigkeit usw. sind keine Lehren, die den Menschen aufklären sollen, sondern sie sind die äußere Darstellung einer ausgedehnten Neigung der menschlichen guten Anlage, die in konfuzianischem Sinne mit ethischem Verhalten identifiziert wird. Ethisches Verhalten entspricht in diesem Sinne nicht immer der Handlung, die allgemein anerkannten Regeln folgt.

Diese ausgedehnte Neigung der menschlichen Anlage, wofür im Konfuzianismus jeweils eigene Name wie *jen*, *i*, *li* und *chi* usw. (vgl. Kapitel 5.3.2, 5.3.3) existieren, ist bei Laotse das Tao des Menschen. Aber die Taoisten weigern sich, dieses Tao mit irgend einem

Namen zu benennen. Denn „der SINN (Tao), der sich aussprechen lässt, ist nicht der ewige SINN (Tao). Der Name, der sich nennen lässt, ist nicht der ewige Name“ (Laotse, Kapitel 1). Wenn eine Tugend z.B. *jen* genannt wird, dann ist das nicht mehr das ursprüngliche *jen*. Sobald das *jen* als Verhaltensregel einmal genannt ist, wird es durch die Sprache eingeschränkt oder eingeschlossen. Das genannte oder bereits zu einer Regel gewordene *jen* behindert die Spontanität der Betätigung, in der man frei und schöpferisch auf neue Beziehungswelten reagieren kann. „Die Tugend (das Leben; übers. v. R. Wilhelm) ist nach Laotse eben nichts anderes als dieses spontan sich betätigende, mit dem Weltgrund letzten Endes identische Menschenwesen. Sehr wichtig dabei ist die Spontanität der Betätigung; diese Spontanität ist das Geheimnis der Tugend“ (R. Wilhelm 1982, 29). Unter spontanen Tun wäre ein »absichtloses Tun« (vgl. Laotse, Kapitel 38) zu verstehen. Es steht im Gegensatz zu den menschlichen Angelegenheiten, die ein aktives Eingreifen des Menschen voraussetzen. In diesem Sinne ist das spontane Tun ein Tun im Nicht-Tun (*wu-wei*) oder ein Tun im Bewusstsein der Leere:

„Wer die Gerechtigkeit (als Verhaltensregel) hochhält, handelt und hat Absichten.

Lehren ohne Worte, beim Tun im Nicht-Tun (*wu-wei*) zu verweilen: das verstehen nur sehr wenige ...

Weniger, immer weniger ist zu tun, bis man beim *wu-wei* angekommen, bleibt nichts ungetan“ (Laotse, Kapitel 38, 43, 48)

Nicht-Handeln im Taoismus und Ethisch-Handeln im Konfuzianismus: Diese gegenseitige Betonungen lässt beiden Schulen sehr unterschiedlich erscheinen. Aber wenn wir den tieferen Sinn dieser gegensätzlichen Behauptungen betrachten, erkennen wir ihren gemeinsamen Grundsatz. Das taoistische *wu-wei* bedeutet soviel wie Nicht-Tun, wobei darunter eher die Bedeutung von „erfüllender Unabsichtlichkeit“, „Spontanität des Ursprungs“ oder das eigentliche Tun des Menschen, das von ihm so getan wird, als täte er nichts“ verstanden wird – was nichts mit „Nichtstun, Passivität, Stumpfheit der Seele, Lahmheit der Antriebe“ verwechselt werden darf (Jaspers 1978, 22). Dies stimmt mit dem konfuzianischen »Ethischen Tun« völlig überein. Ethische Handlung im Konfuzianismus unterscheidet streng die Handlungen, die zwar tugendhaft aussehen, es aber nicht wirklich sind. In Anlehnung an Konfuzius hat Menzius im Dialog mit Wan Dschang vor solchen scheinbaren Tugenden, die »die Gerechten im Land« tun, gewarnt, die Konfuzius als „Räuber der Tugend“ (Menzius, VII/B37) bezeichnete:

„Ihre Worte stimmen nicht zu ihrem Wandel, und ihr Wandel stimmt nicht zu ihren Worten. Immer sagen sie: Die Alten, die Alten! [...] Will man sie verurteilen, so weiß man nicht wo einsetzen; will man sie verspotten, so ist nichts Komisches an ihnen. Sie schwimmen im breiten Strom der Mode und stimmen überein mit der Welt. [...] Die Masse ist mit ihnen zufrieden. Sie selbst halten sich für recht, und doch kann man nicht gemeinsam mit ihnen auf den Wegen Yaus und Schuns wandeln. Darum heißen sie Räuber

der Tugend. Meister Kung sprach: Ich hasse die Gerechten im Lande, weil sie mit Tugendhaften verwechselt werden können“ (ebd.).

Menzius unterscheidet vier Arten menschlicher Handlungen: „Handlungen, die einem Gewinnstreben entspringen; Handlungen, die gewohnheitsmäßigen Reaktionsmustern entspringen; Handlungen, die der Befolgung von Regeln entspringen; und Handlungen, die der Ausdehnung entspringen“ (Varela 1994, 35). Die ersten drei werden als scheinbare oder vorgetäuschte Tugenden beurteilt, während die letzte wahrhaft ethisches Handeln ist (vgl. ebd.). Nur Menschen, deren angeborene Fähigkeit über einen langen Zeitraum hinweg entfaltet wurden, gelten bei Menzius als tugendhaft. Solch ein Mensch handelt nur durch seine Disposition, tut somit häufig „die rechte Sache ohne die richtige Motivation“ (ebd., 34). Dieses „nicht berechnend handeln“ (Lang 2001, 171) ist nichts anderes als *wu-wei* im taoistischen Sinne: Das Tao tut nichts, und nichts bleibt ungetan (Laotse, Kapitel 37).

Dieses Tun im Nicht-Tun (*wu-wei*) kann aus individualpsychologischer Sicht als eine Handlung verstanden werden, die von Gemeinschaftsgefühl erfüllt ist. Wenn ein Kind kein Gemeinschaftsgefühl ausbildet, hat es gar keine Möglichkeit, ungetan (im Sinne von *wu-wei*) zu bleiben. Ein Kind, das z.B. ständig vernachlässigt wird oder sich vernachlässigt fühlt, und keine Möglichkeit hatte, sein Gemeinschaftsgefühl zu entfalten, kann nicht anders *tun* als zu kompensieren. Es lebt „in einer dauernden Stimmungslage des Minderwertigkeitsgefühls, das stets (sein) *Tun* anspornt, um zu größerer Sicherheit zu gelangen“ (Adler 1973a, 67f.). „Je tiefer das Minderwertigkeitsgefühl ist, desto höher erhebt sich das Geltungsbedürfnis und umgekehrt. Die Größe der Spannung zwischen Geltungsstreben und Minderwertigkeitsgefühl wird vom Ichhaften nicht bewusst empfunden“ (Ullrich 1995, 240). Dieses ichhafte Geltungsstreben, das individualpsychologisch als Kompensationsbestrebungen, männlicher Protest, Streben nach Macht und Geltung oder Streben nach Überwindung einer Minussituation bezeichnet wird (vgl. Rogner 1995, 262), ist eben das Tun, das dem ostasiatischen *wu-wei* (Nicht-Tun) entgegensteht und das nach Adler „sehr oft mit einer kämpferisch-aggressiven Grundeinstellung verbunden“ ist (Lang 2001, 176). Bei der Unterdrückung von Unsicherheits- oder Minderwertigkeitsgefühlen zieht sich das Kind, das ursprünglich auf das Wir, die Gemeinschaft eingestellt ist, egozentrisch auf sich selbst zurück. Das Tun im Nicht-Tun (*wu-wei*) ist dagegen „das ruhige Hinnehmen des Lebens in der Welt, wie es kommt und wie es ist, das Warten auf die rechte Zeit, kein Erzwingen eines Ergebnisses, sondern ein Zulassen desselben, so daß es sich nach seiner eigenen Zeit und Eigenart entfalten kann“ (Cooper 1977, 99). Tun im Nicht-Tun (*wu-wei*) ist nur dem Menschen möglich, der sich selbst und seiner Umgebung vertraut, nämlich dem Menschen, der *Jen* oder Gemeinschaftsgefühl besitzt.

Sowohl die Individualpsychologie als auch die ostasiatische Philosophie erwartet Heilung durch den Abbau dieses Strebens (ostasiatisch, Nicht-Tun) und der Entfaltung des Gemeinschaftsgefühl (oder *Jen*) durch Unterstützung der Selbsttätigkeit in gemeinschaftlichen Beziehungen (Tun im Nicht-Tun), damit das Kind Selbstvertrauen und Lebensmut gewinnt und vor Fehlentwicklungen geschützt wird (vgl. auch Bönner 1971, 103).

7.1.2 Beziehung als Vorbeugung und Heilung

Kinder leben in komplexen Beziehungsgefügen. Ihr Verhalten ist eine Antwort auf Erfahrungen, die sie in den unterschiedlichen Beziehungen machen. Ihre Leistungen sind ein komplexes Resultat aus Fähigkeiten, emotionaler Stabilität und Selbstvertrauen (vgl. Bleidick 1998, 114), welche durch Beziehungen beeinflusst werden: „Alles, was wir an einem Menschen beobachten, sind Beziehungen. Es sind Haltungen oder noch besser Bewegungen auf etwas zu oder von etwas weg“ (Adler 1994, 31).

Daher kann es kommen, dass Kinder Verhaltensauffälligkeiten oder Lernbeeinträchtigungen aufgrund negativer Beziehungserfahrungen zeigen: „Wer mit ihnen erzieherisch oder therapeutisch arbeitet, der ist konfrontiert mit allem, was an Brutalität und Zerstörung im zwischenmenschlichen Bereich möglich ist (Kircher 1996, 343; vgl. Tischner 1993, 8). Negative Beziehungserfahrungen können existentiell verunsichern, frustrieren oder traumatisieren. Sie gefährden, beeinträchtigen oder verhindern Erziehungsprozesse schon allein deshalb, weil Erziehung selbst immer nur in personalen Beziehungen möglich ist“ (vgl. Kircher 1996, 346ff., Tischner 1993, 8; wieder zit. n. Reissel 2000, 140).

Die Bedeutung von Beziehungen für die kindliche Entwicklung ist heute auch in der Naturwissenschaft vielfältig erwiesen. Der Hirnforscher Hüther (2004, 7) zieht aufgrund seiner neurobiologischen Untersuchungen die Konsequenz: Kinder „lernen, indem sie zunächst mit anderen Menschen, die ihnen wichtig sind, und später auch mit all dem, was diesen Menschen wichtig ist, in Beziehung treten. Deshalb brauchen sie Erwachsene, die ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermitteln, die ihnen (gelegentlich auch) Probleme bereiten und ihnen bei der Lösung von Problemen behilflich sind. Nur so können sie Vertrauen entwickeln, Vertrauen in die Kraft Sicherheit bietender Beziehungen zu anderen Menschen und Vertrauen in ihre eigene Kraft, in ihr Wissen, ihr Können und ihre gestalterischen Möglichkeiten. [...] Kinder verlieren ihre angeborene Lust am Lernen, ihre Begeisterung und ihre Entdeckerfreude am eigenen Gestalten, wenn sie die Erfahrung machen (müssen), dass sich niemand darüber freut, dass sie damit eher stören, oder dass das Lernen, Entdecken und Gestalten ihnen bei der Lösung der Probleme, die ihnen in dieser Welt begegnen, nichts hilft, wenn sie also mit all dem, was sie schon wissen und können im Grunde nichts anfangen können und nicht gebraucht werden“.

In die Mitte der psychischen Entwicklungslaufbahn eines verhaltengestörten Kindes stellt der konfuzianische Erklärungsansatz den Rhythmus im Innern. Der innere Rhythmus ist in konfuzianischem Sinne ein seelischer Mechanismus, der den äußeren Einfluss durch Beziehungen annimmt. Das Kind interpretiert diese Beziehungen und handelt dann gemäß dieser Einschätzung. Bei einem verhaltengestörten Kind ist dieser Rhythmus gestört, demzufolge ist die Wirkung psychischer Zuneigung oder Abneigung in Unordnung geraten.

Die konfuzianische Kindererziehung zeigt andeutend das Grundprinzip der Therapie von Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen, wobei es sich darum handelt, erstens Hilfen für die Wiederfindung des eigenen inneren Rhythmus zu geben und zweitens die Beziehungen zwischen »Du und Ich« und »Gemeinschaft und Ich« ins Bewusstsein zu bringen.

Wie wir bei der Betrachtung der traditionellen Erziehung festgestellt haben, wird in der vorgeburtlichen Erziehung (*Tai Kio*), der Säuglingspflege, der zärtlichen Behandlung durch Mutter und Großmutter und der Gestaltung der freundlichen Atmosphäre innerhalb der Familie und Schule das Hauptgewicht auf die seelische Fürsorge gelegt, wodurch der innere Rhythmus richtig gestaltet und gepflegt werden soll. Die Vorbildfunktion der Eltern, die Erziehung zur kindlichen Pietät (*Xiao*) und zur Gemeinschaftsbezogenheit (*Jen*) zielt auf die zwischenmenschliche Beziehung. Diese zwei grundlegenden Erziehungsprinzipien, die psychische Fürsorge und Orientierung an den sozialen Verhältnissen, bieten eine Möglichkeit zur Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen. Denn im Konfuzianismus werden diese Störungsbilder als psychische Entkräftung verstanden, die im Lauf des oben genannten Erziehungs- und Sozialisierungsprozesses entstanden, also erziehungs- und sozialbeziehungsbedingt sind.

Also müssen die Erziehungsumstände verändert und das Kind in harmonische Beziehungen miteinbezogen werden. So viel und oft wie möglich muss es Erfolg in seinen sozialen Verhältnissen und in der Wechselbeziehung mit seiner Umwelt erfahren. Hierbei fällt den Eltern die wichtigste Aufgabe zu. Liebevoller Eltern zu sein ist eigentlich keine Aufgabe, sondern eine Natur. Darüber hinaus sollen die Eltern das verborgene Gefühl des »xiao« erwecken, um das Kind von seinem eigenen Können zu überzeugen. Die »xiao-Erziehung« spielt somit bei der Therapie und Umerziehung des Kindes eine entscheidende Rolle. Aus individualpsychologischer Sicht wird deren Bedeutung folgendermaßen bewertet;

- indem das Kind durch die »xiao-Erziehung« auf sein Vermögen, nicht nur für sich sondern auch für die Eltern etwas tun zu können, vertraut, entwickelt es ein Selbstwertgefühl;

- da die Methode der »xiao-Erziehung« die Entfaltung des »eigentlichen Können« des Kindes ist, kann sie als Erziehung zur Ermutigung verstanden werden;
- indem die »xiao-Erziehung« als Ausgangspunkt die »Wir-Bewußtmachung« und »Altruismus-Bewußtmachung« annimmt, entspricht sie der Erziehung zum Gemeinschaftsgefühl; »wenn ein Kind seine Eltern lieben kann, kann es auch die Brüder und die Gemeinschaft lieben«;
- indem diese Erziehung grundsätzlich auf das »jen« (Gemeinschaftsbezogenheit, Menschenliebe) zielt, entfaltet sie Liebesfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verantwortlichkeit und Selbständigkeit.

Eine schwerwiegende Aufgabe liegt auch beim Lehrer, da die verschiedenen Störungen im Verhalten und Lernen sich in vielen Fällen in der ersten Schulzeit zeigen. Der Konfuzianismus betonte, dass Lehrer-Schüler-Beziehung und Unterrichtsgestaltung auch als Erziehungshilfe für gestörte Kinder dienen kann.

Der Konfuzianismus macht die Eltern-Kind-Beziehung zum Muster der Lehrer-Schüler-Beziehung, da die Bedeutung der Schulerziehung vor allem in der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes liegt. Ohne die Herstellung positiver emotionaler Beziehungen zum Kind seitens des Erziehers ist es schwer vorstellbar, erzieherische Beeinflussung auf das Kind auszuüben. Von diesem Standpunkt aus gesehen, ist eine positive Beziehung zwischen Lehrer und Schüler besonders für das gestörte Kind nötig, das mehr Erfahrung zur Liebe und zu erfolgreichem sozialen Verhältnis braucht. Wenn das Kind vermehrt solche Beziehungen erfährt, dann wird es selbst fähiger, anderen etwas zu geben. Diese Beziehungserfahrung ist der wichtigste Baustein innerseelischen Erlebens. In gleichem Sinne äußerte sich Adler zum Ziel einer Psychotherapie:

„Die Aufgabe des Arztes oder Psychologen besteht [...] darin, dem Patienten die Erfahrung von Kontakt mit einem Mitmenschen zu vermitteln und ihn dann zu befähigen, dieses geweckte Gemeinschaftsgefühl auf andere zu übertragen. Diese Methode, nämlich den guten Willen des Patienten zu gewinnen und dann auf seine Umwelt zu übertragen, entspricht ganz und gar der mütterlichen Funktion. Die soziale Aufgabe der Mutterschaft besteht darin, dem Menschen die Gesellschaft zu interpretieren“ (1981, 39).

Die von Konfuzius in seiner Unterrichtspraxis aufgestellten drei – grob unterteilten – Prinzipien sind in Hinblick auf die individualpsychologische Intervention sehr bedeutsam: erstens das Verständnis des Schülers, zweitens die Zeitgemäßheit bei der Förderung und drittens die Gestaltung der Klassengemeinschaft:

- *Das Verständnis der Schüler:* Kinder haben verschiedene Grundbedürfnisse, die manchmal von einem Lehrer zu wenig beachtet werden können und deshalb vernachlässigt werden. Im Zusammenhang damit hat die von Konfuzius aufgestellte Aufforderung zur Auffassung der Grundbedürfnisse des Schülers – »was einer wirkt, wovon er bestimmt wird, wo er Befriedigung findet«

(Konfuzius, Gespräche 2/10) – für die Vorbeugung und Früherkennung des Störungsbildes einerseits und für die therapeutisch, pädagogische Intervention andererseits große Bedeutung.

- *Die Zeitgemäßheit bei der Förderung:* bei einem Kind mit Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen zeigt sich in den meisten Fällen ein spezielles Lerntempo, wobei der Lehrer auf die individuellen Lerngeschwindigkeit des Kindes eingehen soll, damit es in der Lernpraxis Erfolg erfahren kann und ermutigt wird. Sonst würde das Kind nicht nur erfolglos bleiben, sondern auch psychisch bedrängt und letztlich entmutigt werden.
- *Die Gestaltung der Klassengemeinschaft:* der Konfuzianismus sieht die Schule als eine Lebens- und Erfahrungsgemeinschaft für Kinder, in der sie Brüderlichkeit ausdehnen, mehr soziale Verhältnisse erfahren und durch Zusammenarbeit die Kooperationsfähigkeit kräftigen können. Dies erfordert somit vom Lehrer, eine gegenseitig helfende und am »Jen« (Gemeinschaftsbezogenheit, zwischenmenschliche Güte, Menschenliebe) orientierte Lernsituation zu gestalten. Die Gestaltung dieser Schulklassenumstände gilt neben der Lehrer-Schüler-Beziehung als Kernpunkt der schulischen Maßnahme für gestörte Kinder.

Diese auf Beziehungsarbeit basierende Erziehungsmaßnahmen können große Möglichkeiten für pädagogisches und therapeutisches Handeln eröffnen. Die Psychotherapie und Pädagogik, deren Wirkungsräume konventionell jeweils durch Klinik und psychotherapeutische Praxis einerseits und Elternhaus und Schule andererseits definiert werden, grenzen sich hier nicht gegeneinander ab. In Bezug auf die Frage des Krankheitsbildes der Verhaltensauffälligkeiten und Lernbeeinträchtigungen ist somit dieser auf Beziehung orientierte Gesichtspunkt vor allem wertvoll, da er

- erstens diese Störungsbilder nie als Krankheit⁷⁰ sieht und die klinische Differentialdiagnose „durch eine dynamische Erkenntnis des einzelnen Menschen“ (Dreikurs 1969, 30) ersetzt. Dabei handelt es sich darum, die Störungen des Kindes gegenüber den Genesungsmöglichkeiten in den Hintergrund zu stellen.
- zweitens keine Grenze zwischen Therapie und Pädagogik im oben erwähnten Sinne zieht. „Individualpsychologische Therapie ist darauf angelegt, das Individuum zu stärken und zu ermutigen“ (Antoch 1995, 398), insofern ist die

⁷⁰ Die Individualpsychologen halten sich deskriptiv an die gängige Psychopathologie, um ihre Befunde in einen weiteren Rahmen zu stellen. Besonders bei Adler erscheint das Wort »Krankheit« oder »krank« kaum, was sich auch bei Kindern und Schülern verstärkt durchgesetzt hat. Die chinesische Philosophie versteht Krankheit und Gesundheit als Yin-Yang Konzept. Das Gleichgewicht von Yin und Yang bildet die Grundlage der Harmonie in Körper, Seele und Geist, während Krankheit als gestörtes Gleichgewicht zwischen Yin und Yangkräften gesehen wird. Heilung bedeutet die Wiederherstellung der Harmonie zwischen Yin und Yang. Bei diesem Denkmodell handelt es sich bei Gesundheit und Krankheit um ein Prozessgeschehen. Sie werden nicht als dichotome Größen gesehen, sondern als ein Kontinuum aufgefasst.

Schule der am besten geeignete Orte für diese Therapie, da nach Adler die „Psychotherapie eine Übung in Kooperation und eine Prüfung der Kooperation“ (Ansbacher u. Ansbacher 1995, 274) ist. Die Erziehung in der Schule kann verhaltens- und lerngestörten Kinder verschiedene kooperative Übungen anbieten, »die individualpsychologische Psychotherapie« ist nichts anderes als »die qualifizierte Erziehung« in Familie und Schule, die sich die konfuzianische Beziehungslehre auch zum Ziel gesetzt hat.

- drittens sowohl die Hauptursache der Störungen als auch den therapeutischen Effekt als erziehungsbedingt ansieht und das Erziehungsverhalten der Bezugspersonen und die Erziehungssituation für das Kind ändert. Weil die Erziehung im Kernpunkt der Therapie steht, ist es für Ärzte und Psychotherapeuten unvermeidlich, mit den Bezugspersonen des Kindes, nämlich den Eltern und Lehrern, zusammenzuarbeiten. Das Beziehungsmodell bietet somit ein Motiv für die Gestaltung eines kooperativen Arbeitsteams.

Auf Grund dieser ideologischen Grundlage der Individualpsychologie und der ostasiatischen Beziehungslehre zeigt sich auch bei den in Kapitel 6.2 und 6.3 betrachteten Interventionsmaßnahmen ein deutlicher Unterschied zu anderen therapeutischen Modellen. Vor allem;

- geht die Maßnahme vom Verständnis für das gestörte Kind aus, folgt aber nicht dem Einzelsymptom – „es ist die beste Methode, sich in ein Kind einzufühlen, sich mit ihm zu identifizieren, um es dadurch besser verstehen zu können“ (Adler 1973c, 90), und es ist auch der einzige Weg, die Struktur des Seelenlebens eines gestörten Kindes »ursprünglich« umzuorientieren;
- geht die Maßnahme stereometrisch bei der Untersuchung der Rolle der Bezugspersonen, der Auswahl des Raums und des Zeitplans vor – „wir werden eine horizontale Untersuchung vornehmen, wie diese Selbsteinschätzung an anderen Stellen zum Ausdruck kommt, zur Bewegung wird. [...]. Wir werden auch eine vertikale Untersuchung einleiten: Erscheinungen der Gegenwart mit den Besonderheiten der Vergangenheit des Kindes vergleichen“ (ebd., 42). Sie verlangt von den Erziehern, Eltern und Ärzten ebenfalls eine stereometrische Rolle, d.h. lehrende Eltern, mütterliche Lehrer und erzieherische Ärzte zu sein. Der Ort der Therapie wird auch nicht auf eine Stelle eingeschränkt, sondern auf die ganze Gesellschaft bezogen, z.B. kann das Kind in der Familien- und Schulgesellschaft Gemeinschaftsgefühl aufbauen und durch die Beziehung zu den Eltern, Lehrern und Geschwistern und durch Kameradschaft usw. ermutigt werden. Es gibt auch keinen Termin für die Therapie, sondern sie wird im Alltagsleben, im Haus und in der Schule planmäßig ausgeführt;

- wirkt diese Maßnahme nicht eine Zeitlang, während der Therapiedauer, sondern über die ganze Zeit der Kindheit und hilft durch hervorragende Erziehung die restrukturierte Persönlichkeit aufzubauen, die dann lebenslang prägend ist.

7.2 Schlussbemerkungen

Die vergleichende Untersuchung von Erziehungsmaßnahmen scheint mir für die koreanische Erziehungsumwelt fruchtbar. In der koreanischen Schulerziehung hat man durch den Modernisierungsprozess der Vergangenheit bittere Erfahrungen gemacht (vgl. Chae, H.T. 1995, 36-44): Die Kolonialisierung der Erziehung während der japanischen Assimilationspolitik führte zur Auslöschung der Kultur (1910 - 1945), darauf folgte der Abbruch der Erziehung während des Koreakrieges (1950 - 1953), die Ideologisierung und Politisierung unter der Militärregierung und schließlich die Instrumentalisierung unter dem enormen Druck einer sehr schnellen wirtschaftlichen Entwicklung (bis in die 80er Jahre). So konnte die Erziehung keinen kontinuierlichen Wandlungsprozess vor einem kulturellen Hintergrund durchlaufen. Schließlich rief die »reflexions- und selbstlose« (vgl. Hegel 1992) Aufnahme der westlichen Wissenschaft und Kultur einen scharfen Konflikt – der hier nur im Zusammenhang mit Erziehung in Frage gestellt wurde – der Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen hervor. Die Kinder wurden mit „zweierlei Sozialisationswirkungen“ (Preuss-Lausitz 1989, 12) belastet, einerseits mit den westlich emanzipierten Normen der Schule und andererseits mit den konservativen traditionellen Normen der Familie. Diese Sozialisationsbedingungen können Probleme in der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung verursachen. Die in Korea vorhandene zweifache Sozialisation wird meiner Meinung nach grundsätzlich nicht durch den Unterschied zwischen den Grundideen westlicher Pädagogik und traditioneller, koreanischer Erziehung verursacht, sondern sie beruht darauf, dass beide Formen im heutigen Korea nur durch oberflächliche Erziehungsmethoden einander gegenüber gestellt werden. Ein gutes Beispiel hierfür ist, dass der in Korea verbreitete Montessorie-Kindergarten nur auf die intellektuelle Entwicklung zielt; während die heutigen Konfuzianer, meistens aus der älteren Generationen, die Mängel in der kulturellen Erziehung beklagen, interessieren sich die moderne Mütter und Lehrer mehr für die leistungsorientierte Seite.

Unter solchen Umständen kann die Individualpsychologische Erziehung zur Verbesserung der koreanischen Erziehung sehr viel beitragen, indem sie im Vergleich mit der konfuzianischen Erziehung Gemeinsamkeiten in der grundlegenden Erziehungsidee aufzeigt. Im Zentrum der Ethik, die beiden Lehren zugrunde liegt, stehen vor allem die einführenden Beziehungen, die in der kindlichen Seele die »Gemeinschaftsbezogenheit« erweckt. Darüber hinaus haben beide ein gemeinsames Menschenbild. Obwohl bei Adler

die angeborene soziale Tendenz als phylogenetisch und im Konfuzianismus als ontogenetisch dargestellt wird, verstehen beiden den Menschen als fähig zur Nächstenliebe, Anteilnahme für den Mitmenschen, Kooperation und Hilfsbereitschaft. Beide haben sich die Entfaltung und Pflege dieser angeborenen Fähigkeiten durch eine entsprechende Erziehung zum Ziel gesetzt.

Durch die Anwendung des individualpsychologischen Ansatzes könnte die konfuzianische Erziehung, z.B. zum »xiao« und »Jen«, die Möglichkeit gewinnen, einen auf ihrem kulturellen Boden verwurzelten psychologischen Charakter zu finden und zu systematisieren, womit es auch möglich scheint, den bisher kritisierten Ruf als »rücksichtslose, kanonisierte, traditionelle bzw. wohldosierte Erziehung« abzulegen und eine moderne Erziehung und Therapie zu entwickeln.

Beide Erziehungslehren bieten eine Neukonzipierung des Verhältnisses zwischen Kindern und Eltern, Schülern und Lehrern, Wir und Ich, Gemeinschaft und Ich. Die Erforschungen der Synthese dieser beiden Richtungen, nämlich die »wissenschaftlichen Aspekte des Gemeinschaftsleben in der Individualpsychologie« und die »ethischen Aspekte des harmonischen Zusammenlebens im Konfuzianismus« erscheinen mir bedeutsam für die heutige psychosoziale Umwelt,

- in der sich der gesellschaftliche Wandel allzu schnell vollzieht;
- in der die Kinder in der Situation der Kleinfamilie mit berufstätigen Eltern die feste familiäre Bindung verlieren und damit in große psychische Verunsicherung gebracht werden können;
- in der Kriminalität und neurotische Erkrankungen zunehmen (Mohr 1977, 571);
- in der Kinder großem Leistungsdruck und dem Wettbewerb in der Schule ausgesetzt sind;
- in der Kinder sich nicht mehr mit Mitmenschen sondern mit Computern und Medien unterhalten

In der dem sich immer noch verschärfenden „Zivilisationsdruck“ (Adorno 1978, 87) ausgesetzten heutigen Gesellschaft, in der auch die Prinzipien der zwischenmenschlichen Beziehungen allmählich verlorengehen, zeichnet sich insbesondere die konfuzianische Ethik durch harmonisches Zusammenleben aus.

Diese Ethik des Zusammenlebens lehnt unter allen Umständen Isolierung ab. Nach der konfuzianischen Lehre sollen alle Beziehungen – beginnend mit der Beziehung zwischen Mensch und Natur (Himmel und Erde), Mann und Frau, Eltern und Kind, Individuum und Gemeinschaft – in unterstützendem Wechsel zueinander stehen, da sich Harmonie nur in solchen wechselbezogenen Rahmenbedingungen ergeben kann, so wie das »Zusammenwirken« der Urkräfte »Yin« und »Yang« alle harmonischen Erscheinungen des Kosmos hervorbringt. So versteht der Konfuzianismus den Begriff »Entwicklung«

nicht als Prinzip individueller Konkurrenz sondern als Prinzip kooperativer Zusammenarbeit, nicht als Prinzip mechanisierter sondern autonomer Harmonie, die auf der sittlichen Vernunft des Individuums basiert.

Der Konfuzianismus setzt der harmonischen Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft notwendig die Entwicklung der Persönlichkeit voraus. Die vorgeburtliche Erziehung (*Tai Kio*) und die Erziehung zum »xiao« (Elternliebe) und »Jen« (zwischenmenschliche Güte) haben somit durchaus die Entwicklung der Persönlichkeit, insbesondere der altruistischen Persönlichkeit zum Ziel, die in den verschiedenen Situationen prosoziales Verhalten bewirken soll. Die konfuzianische Ethik versteht diese altruistische Persönlichkeit als Energie, die die Menschen verbindet und zugleich als Energie der kontinuierlichen Harmonisierung zwischen Menschen.

Leider müssen wir heute zugeben, dass die »moderne« Erziehung ihre eigentliche Funktion, »ER-ZIEHUNG«, einen Menschen durch die Kultivierung und Entwicklung seiner Persönlichkeit zum Menschen werden zu lassen, mehr oder weniger verloren hat. Die »modernen« Eltern, die im obigen Sinn »modern« erzogen wurden, sind manchmal unfähig, auf dem ethischen und sittlichen Prinzip des Zusammenlebens ihre Beziehung zu Partner, Partnerin oder Kindern aufzubauen, und der »moderne« Lehrer kümmert sich nur noch darum, Kenntnisse zu vermitteln.

In diesem Zusammenhang könnte es sinnvoll sein, den in dieser Arbeit betonten humanistischen Anteil des Konfuzianismus und das ethische Prinzip des Zusammenlebens weiter zu vertiefen und deren mögliche Rolle in den verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen neu zu definieren, um die durch den Modernisierungsprozess entstandenen sozialen Probleme zu überwinden und damit den ethischen Wert der Erziehung wieder in den Vordergrund zu stellen.

Abschließend ist festzuhalten, dass beide Erziehungslehren nicht nur für die Erziehung von Kinder mit Verhaltensstörungen und Lernbeeinträchtigungen, sondern auch für alle Erziehungs- und Therapieformen die Grundprinzipien bieten, und somit als Grundlage für alle weiteren Erziehungsmaßnahmen dienen sollten.

LITERATUR

- Abel, Ernest L.: Fetal Alcohol Syndrome. Behavioral Teratology. In: Psychological Bulletin 87, 1980, S. 29-50
- Ackerknecht, Erwin H.: Geschichte der Medizin. Stuttgart 1986
- Adam, Fritz: Heinrich Kielhorn. Sein Leben und Wirken im Dienste der Hilfsschule. Halle 1931
- Adler, Alfred: Gesundheitsbuch für das Schneidergewerbe. Berlin 1898
- Adler, Alfred: Die ethische Kraft der Individualpsychologie. Forschungen und Fortschritte. Korrespondenzblatt der Deutschen Wissenschaft und Technik 3, 1927, S. 233-234 [Repr.: In: Z. f. Individualpsychologie, 14. Jg., 1989, S. 200-201]
- Adler, Alfred: Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz und Schwachsinn. Int. Z. Individualpsychologie 6, 1928, S. 267-272
- Adler, Alfred: Problems of Neurosis. London 1929
- Adler, Alfred: Studie über Minderwertigkeit von Organen. Darmstadt 1965
- Adler, Alfred: Menschenkenntnis. Frankfurt a.M. 1966
- Adler, Alfred: Über den nervösen Charakter. Frankfurt a.M. 1972
- Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt a.M. 1973a
- Adler, Alfred: Die Theorie der Organminderwertigkeit und ihre Bedeutung für Philosophie und Psychologie (1907). In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Frankfurt a.M. 1973b, S. 42-52
- Adler, Alfred: Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose (1908). In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Frankfurt a.M. 1973b, S. 53-62
- Adler, Alfred: Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Frankfurt a.M. 1973b, S. 63-66
- Adler, Alfred: Über neurotische Disposition (1909). In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen. Frankfurt a.M. 1973b, S. 67-84
- Adler, Alfred: Organdialekt (1912). In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973b, S. 114-122
- Adler, Alfred: Der Arzt als Erzieher. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973b, S. 201-209
- Adler, Alfred: Trotz und Gehorsam. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973b, S. 210-218
- Adler, Alfred: Zur Erziehung der Eltern. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973b, S. 219-232
- Adler, Alfred: Erziehungsberatungsstelle. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973b, S. 379-381
- Adler, Alfred: Individualpsychologie in der Schule. Frankfurt a.M. 1973c
- Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt a.M. 1974a
- Adler, Alfred: Die Technik der Individualpsychologie. Bd. II: Die Seele des schwererziehbaren Schulkindes. Frankfurt a.M. 1974b
- Adler, Alfred: Kindererziehung. Frankfurt a.M. 1976
- Adler, Alfred: Lebenskenntnis. Frankfurt a.M. 1978
- Adler, Alfred: Wozu leben wir? Frankfurt a.M. 1979
- Adler, Alfred: Neurosen. Frankfurt a.M. 1981
- Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Bd. I: 1919-1929. Frankfurt a.M. 1982a
- Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Bd. II: 1930-1932. Frankfurt a.M. 1982b
- Adler, Alfred: Psychotherapie und Erziehung. Bd. III: 1933-1937. Frankfurt a.M. 1983
- Adler, Alfred: Lebensprobleme. Frankfurt a.M. 1994
- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. In: Theodor W. Adorno: Stichworte. Kritisches Modell 2. Frankfurt a. M 1978

- Albert, Roland u. Horn, Karin: Hyperkinetische Störungen im Kindes- und Jugendalter. Das hyperaktive Kind in Schule und Familie. In: Z. f. Heilpädagogik 7. 1999, S. 326-331
- Allport, Gordon W.: The Psychological Nature of Personality. In: The Personalist, 34, 1953, S. 347-357
- Altherr, Peter: Das Hyperkinetische Syndrom des Kindesalters aus kinderpsychiatrischer Sicht: Diagnostik und Therapiemöglichkeiten im Überblick. In: Michael Passolt (Hrsg.): Hyperaktive Kinder, Psychomotorische Therapie. München; Basel 1997, S. 11-22
- Altstaedt, Ingeborg: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes. Reinbeck 1977
- Amft, Hartmut: Die ADS-Problematik aus der Perspektive einer kritischen Medizin. In: Hartmut Amft, Manfred Gerspach u. Dieter Mattner: Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S.37-121
- Anderson, Gene C.: Der Ursprung der Intelligenz und die sensormotorische Entwicklung des Kindes. In: Gerd Steiner (Hrsg.): Piaget und die Folgen. Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, Genetische Psychologie. Bd. 7: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Zürich 1978, S. 94-120
- Anger, W. Kent: Worksite behavioral research: Results, sensitive methods, test batteries, and the transmission from laboratory data to human health. In: Neurotoxicology 11, 1990, S. 629-719
- Ansbacher, Heinz L.: The Concept of Social Interest. In: Journal of Individual Psychologie, 24., 1968, S. 131-149
- Ansbacher, Heinz L.: Die Entwicklung des Begriffs „Gemeinschaftsgefühl“ bei Adler. In: Z. f. Individualpsychologie. 4. Jg., 1981, S. 177-194
- Ansbacher, Heinz L.: Lebensstil. In: Reinhard Brunner u. Michael Titz (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 281-291
- Ansbacher, Heinz L. u. Ansbacher, Rowena R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Darstellung seiner Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. 4. Aufl., München; Basel 1995
- Antoch, Robert F.: Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis. München; Basel 1981
- Antoch, Robert F.: Einführung. In: Alfred Adler: Psychotherapie und Erziehung. Bd. II: 1930-1932. Frankfurt a.M. 1982
- Antoch, Robert F.: Beziehung und seelische Gesundheit. Frankfurt a.M. 1994
- Antoch, Robert F.: Die Individualpsychologie als eigenständige Theorie und zeitgenössische psychoanalytische Praxis (1987). In: ders.: Beziehung und seelische Gesundheit. Frankfurt a.M. 1994, S. 46-71
- Antoch, Robert F.: Psychotherapie. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 398-400
- Antoch, Robert F.: Adlers Erbe. In: Z. f. Individualpsychologie, 25. Jg., 2000, S. 6-19
- Armstrong, Thomas: Das Märchen vom ADHS-Kind. Paderborn 2002
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. 10. Aufl., München 1992
- Aristoteles: Über die Seele. Übersetzt von W. Theiler. Darmstadt 1959
- Aristoteles: Physikvorlesung. Übersetzt von Hans Wagner. Darmstadt 1967
- Aristoteles: Politik. Eingeleitet, übersetzt und kommentiert von Olof Gigon. Zürich; Stuttgart 1971
- Arnold, Rolf: Berufsbildung. Hohengehren 1994
- Arznei-Telegramm: Methylphenidat (Ritalin u.a.) – zunehmende überverordnet? In: Arznei-Telegramm. Information für Ärzte und Apotheke, 31. Jg. 8/2000, S. 65-66
- Asch, Solomon E.: Forming impressions of personality. In: Journal of Abnormal and Sozial Psychology. 41, 1946, S. 258-290
- Aust-Claus, Elisabeth u. Hammer, Peter-Marina: Das ADS-Buch. Neue Konzentrations-Hilfen für Zappelphilippe und Träumer. Ratingen 1999
- Ayres, Anna Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin [u.a.] 1984
- Bach, Heinz (Hrsg.): Sonderpädagogik im Grundriss. 12. Aufl., Berlin 1987
- Badry, Elisabeth: Die Gründer der Landerziehungsheime. Hermann Lietz. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 2, 1991, S. 152-157

- Baecker, Dirk: Kybernetik zweiter Ordnung. In: Heinz v. Foerster: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a.M. 1994, S. 17-23
- Barkley, Russel A.: The Problem of stimulus control and rule-governed behavior in attention deficit disorder with hyperactivity. In: L.M. Bloomingdale u. J.M. Swanson (Ed.): Attention deficit disorder. Oxford 1989, S. 203-234
- Barkley, Russel A.: Hyperaktive Kinder. In: Spektrum der Wissenschaft 3, 1999, S. 30-36
- Bartels, Klaus: Wilhelm Dilthey. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. 1, Freiburg [u.a.] 1970, S.306-307
- Bauer, Annette: Minimale cerebrale Dysfunktion und/oder Hyperaktivität im Kindesalter. Berlin 1986
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M. 1986
- Becker, Peter: Psychologie der seelischen Gesundheit. Bd. 1, Göttingen [u.a.] 1982
- Beipackzettel Ritalin® (Oktober 2000, Novartis Pharma)
- Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (KMBI I So.-Nr. 13/1985:252)
- Belaval, Yvon: Harmonie. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. v. Joachim Ritter, Bd. 3. Darmstadt 1974, S. 1001-1003
- Benkmann, Karl-Heinz: Schule. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Aufl., München; Basel 1995, S. 419-426
- Benkmann, Karl-Heinz: Verhaltensstörungen. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze: Wörterbuch der Individualpsychologie. 2.Aufl., 1995, S. 531-534
- Benussi, Vittorio: Gesetze der inadäquaten Gestaltauffassung. (Archiv für die gesamte Psychologie 32), Leipzig 1914
- Berendt, Joachim-Ernst: Das dritte Ohr. Hamburg 1988
- Bergmann, Wolfgang: Nur Eltern können wirklich helfen. Lernprobleme, Ängste, Konzentrationsschwächen. Düsseldorf; Zürich 2002
- Bernard, Claude: An Introduction to the Study of Experimental Medicine (1863). New York 1957
- Bertalanffy, Ludwig von: General System Theory. New York 1968
- Bertalanffy, Ludwig von et al. (Hrsg.): Biophysik des Fließgleichgewichts. Braunschweig 1977
- Beschel, Erich: Geschichte. In: Gustav O. Kanter u. Otto Speck (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 4. Berlin 1977, S. 113-147
- Biebl, Wilfried: Psychosomatik - der Beitrag Alfred Adlers. In: Erwin Ringel u. Gerhard Brandl (Hrsg.): Ein Österreicher Namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie - Rückschau und Ausblick. Wien, 1977, S. 63-75
- Biehler, Robert F.: Child Development. Boston 1976
- Birnbaum, Ferdinand: Die Anwendung der Individualpsychologie in der Schule. In: Int. Z. f. Individualpsychologie, 9, 1931, S. 171-182
- Birnbaum, Ferdinand: Begabung und Erziehung. In: Alfred Adler u. Carl Furtmüller: Heilen und Bilden. Frankfurt a.M. 1973, S.274-296
- Blasius, Wilhelm: Zur Problematik der Vererbungs- und Entwicklungslehre. In: Cytobiol. Revue 1980, S.103
- Bleidick, Ulrich: Individualpsychologie, Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen. Berlin 1985a
- Bleidick, Ulrich: Wissenschaftssystematik der Behindertenpädagogik. In: Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 1: Theorie der Behindertenpädagogik. Berlin 1985b, S. 48-86
- Bleidick, Ulrich: Lernbehindertenpädagogik. In: Ulrich Bleidick et al.: Einführung in die Behindertenpädagogik II. 5.Aufl., Stuttgart; Berlin; Köln 1998, S. 106-131
- Bleidick, Ulrich, et al.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Bd.II, Stuttgart 1977
- Böhme, Jakob: Aurora oder Morgenröte im Aufgang. Leipzig 1974
- Böhringer, Hannes: Kompensation und Common Sense – Zur Lebensphilosophie Alfred Adlers. Königstein/Ts., 1985
- Bönner, Karl Heinz: Nichtautoritäre Erziehung. Ein Handbuch für Eltern und Pädagogen. Düsseldorf 1971
- Brachfeld, Oliver: Einleitung. In: Alfred Adler: Menschenkenntnis. Frankfurt a.M. 1966, S. 7-15
- Brand, Ingelid et al.: Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht. Würzburg 1985

- Branke, Wilfried: Adlers Menschenbild im Licht systemtheoretischer und konstruktivistischer Ideen. In: Z. f. Individualpsychologie, 23. Jg., 1998, S. 206-224
- Breggin, Peter R.: Talking back to Ritalin. What doctors aren't telling you about stimulants for children. Monroe 1998
- Brentano, Franz: Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig 1924
- Brezinka, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Reinhardt, München; Basel 1993
- Bruder-Bezzel, Almuth: Welchen Adler lieben wir?. Zu unserem Verhältnis zum „frühen“ und „späten“ Adler. In: Z. f. Individualpsychologie, 25. Jg., 2000, S. 272-288
- Brunner, Reinhard: Was bleibt vom „Gemeinschaftsgefühl“ unter dem Blickwinkel von Systemtheorie und Konstruktivismus? In: Z. f. Individualpsychologie, 23. Jg. 1998, S. 225-243
- Bruno, Giordano: Von der Ursache, dem Prinzip und dem Einen, fünfter Dialog. In: Stephan Otto (Hrsg.): Renaissance und frühe Neuzeit. (Geschichte der Philosophie in Text und Darstellung; Bd. 3) Stuttgart 1994, S. 310-336
- Buber, Martin: Das Problem des Menschen. Heidelberg (1948) 1982
- Buber, Martin: Das dialogische Prinzip Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Gütersloher VA 1997
- Büchner, Peter : Einführung in die Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens. Darmstadt 1985
- Bühler, Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen. Jena 1922
- Bühler, Charlotte: Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig 1933
- Bühler, Charlotte u. Allen, Melanie: Einführung in die humanistische Psychologie. Frankfurt a.M. 1983
- Cannon, Walter B.: The Wisdom of the Body. New York 1932
- Capra, Fritjof: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. Bern; München; Wien 1983
- Capra, Fritjof u. Weber, Renée: Gibt es ein »Tao der Physik«? In: Ken Wilber (Hrsg.) Das holographische Weltbild. Wissenschaft und Forschung auf dem Weg zu einem ganzheitlichen Weltverständnis - Erkenntnisse der Avantgarde der Naturwissenschaften. Bern; München; Wien 1986, S. 217-252
- Certeau, Michel de: Heterologies. Discourse on the Other. Minneapolis 1986
- Chae, Hee-Tae: Die Bedeutung der Konfuzianischen Erziehungsumwelt für die Suche nach Interventionsmaßnahmen bei hyperaktiven Kindern unter Berücksichtigung des individualpsychologischen Aspektes. Unveröffentlichte Diplomarbeit an d. Univ. Marburg, 1995
- Ch'en, Ch'i-yun: Hsun Yueh and the Mind of Late Han China: A Translation of the Shen-chien with Introduction and Annotations. Princeton 1980
- Chi, Kum Song: Erziehung der Leibesfrucht (taegyo) und deren Bedeutung. In: Familienerziehung 42. Seoul 1962
- Chuang-tzu (Dschuang Dsi): Das wahre Buch vom südlichen Blütenland, aus d. Chines. übertr. U. erl. von Richard Wilhelm. Köln 1982
- Chunqiu fanlu: In: Sibu beiyao, Nachdruck Taiwan. 1975
- Ciampi, Luc: Zur Integration von Fühlen und Denken im Licht der »Affektlogik«. Die Psyche als Teil eines autopoietischen Systems. In: Psychiatrie der Gegenwart, Bd. I, Berlin usw. 1985
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. Stuttgart 1993
- Connors, C. Keith u. Werry, John S.: Psychopharmacology. In: Herbert C. Quay u. John S. Werry (Ed.): Psychopathological disorders of childhood. New York 1986
- Cooper, Jean C.: Der Weg des Tao. Eine Einführung in die älteste chinesische Weisheitslehre. Bern [u.a.] 1977
- Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Heidelberg 1995
- Cornelius, Hans: Psychologie als Erfahrungswissenschaft. Leipzig 1897
- Dahmer, Ilse u. Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim; Berlin 1968

- Dahrendorf, Ralf: Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen 1977
- De Mause, Lloyd: The History of Childhood. New York 1974
- De Mause, Lloyd: Hört ihr die Kinder weinen? Frankfurt a.M. 1977
- Dehner, Klaus: Lust an Moral. Die natürliche Sehnsucht nach Werten. Darmstadt 1998
- Der Spiegel Nr. 52. 1998: Ständig unter Strom. S. 180-181
- Der Spiegel Nr. 4. 2000: Entscheidung im Mutterleib. S. 158-161
- Der Spiegel Nr. 29. 2002: Kinder mit Knacks. S. 122-131
- Der Spiegel Nr. 43. 2003: Jeden Tag ein neues Universum. S. 198-210
- Derrida, Jacques: Grammatologie. Frankfurt a.M. 1983
- Derrida, Jacques: Die différance. In: Jacques Derrida: Randgänge der Philosophie. Wien 1988, S.29-52
- Deutsches Ärzteblatt 1987 S. 661f.
- Dewey, John: On experience, nature, and freedom: representative selections. New York 1960
- Dinkmeyer, Don u. Dreikurs, Rudolf: Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart 1970
- Dinnage, Rosemary: The handicapped child. Vol. 1. London 1970
- Döpfner, Manfred: Hyperkinetische Störungen. In: F. Petermann (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 4. Aufl. Göttingen 2000, S. 151-186
- Döpfner, Manfred, Frölich, Jan u. Lehmkuhl, Gerd: Hyperkinetische Störungen. Göttingen 2000
- Dorsch Psychologisches Wörterbuch (hrsg. von Hartmut Häcker u. Kurt H. Stapf). Bern [u.a.] 1998
- Dreikurs, Rudolf: Grundbegriff der Individualpsychologie. Stuttgart 1969
- Dreikurs, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart 1975
- Dreikurs, Rudolf u. Soltz, Vicki: Kinder fordern uns heraus. Stuttgart 1969
- Driesch, Hans: Entwicklungsmechanische Studien V. Von der Furchung doppelbefruchteter Eier. Z. f. wiss. Zool. Bd. 55. 1892.
- Eberhard, Horst: Friedrich der Staufer. Hildesheim 1992
- Eberwein, Hans: Konsequenzen des gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und der Förderschulen. In: Z. f. Heilpädagogik 5, 1994, S. 289-301
- Eberwein, Hans: Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim; Basel 1996, S. 33-55
- Eckart, Wolfgang U.: Geschichte der Medizin. Berlin [u.a.] 1994
- Egger, Joseph: Psychoneurological Aspects of Food Allergy, in : European Journal of Clinical Nutrition 45, 1991, (Literaturangabe bei R. Hocke : Zur Problematik des hyperkinetischen Syndroms. In: Kinderanalyse. H.2, 1993 S. 118-130).
- Ehrenfels, Christian v.: Über Gestaltqualitäten. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie 14, 1890, S. 249-292
- Einsiedler, Wolfgang: Lehr-Lern-Konzepte für die Grundschule. In: Wolfgang Einsiedler et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Regensburg 2001, S. 317-330
- Elias, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen. Frankfurt a.M. 1987
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Kritiker der Hilfsschule als Vorläufer der Integrationsbewegung. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim; Basel 1994, S. 48-54
- Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Weinheim 1981
- Ernst, Hans: Ganzheit und Menschlichkeit. Problemgeschichtliche Grundlagen ganzheitlicher, humanistischer Pädagogik und Schulpädagogik in humanethologischer Perspektive. Eine Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Würzburg 1997
- Esser, Günter: Der langfristige Verlauf von Teilleistungsschwächen. In: Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. Berlin [u.a.] 1992, S. 187-211
- Esser, Günter u. Schmidt, Martin: Minimale cerebrale Dysfunktion – Leerformel oder Syndrom? Stuttgart 1987

- Esser, Günter u. Wyschkon, Anne: Umschriebene Entwicklungsstörungen. In: Franz Petermann (Hrsg.): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. 4. Aufl., Göttingen [u.a.] 1999, S. 409-429
- Fatzer, Gerhard: Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Paderborn 1993
- Fechner, Gustav Th.: Einige Ideen zur Schöpfungs- und Entwicklungsgeschichte der Organismen. Leipzig 1873
- Ferguson, Eva Dreikurs: Adler und Dreikurs: Kognitiv-sozial dynamische Innovation. In: Z. f. Individualpsychologie, 25.Jg., 2000, S. 331-344
- Ferstl, Frank: Jacob Böhme – der erste deutsche Philosoph. Berlin 2001
- Feuerbach, Ludwig: Die Grundsätze der Philosophie der Zukunft. Gesammelte Werke. Bd. 9, Berlin 1982
- Fiedeler, Frank: Yin und Yang. Das kosmische Grundmuster in den Kulturformen Chinas. Köln 1993
- Fischer, Torsten u. Ziegenspeck, Jörg W.: Handbuch Erlebnispädagogik. Bad Heilbrunn 2000
- Fischl, Paul: Individualpsychologie und Wissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, 4. Jg., 1926, S. 195-199
- Fletcher, John M.: The Wisdom of the Mind. In: Sigma Xi Quarterly, 26, 1938, S. 6-16
- Fletcher, John M.: Homeostasis As Explanatory Principle. In: Psychological Review, vol. 49. 1942, S. 80-87
- Foerster, Heinz v.: KybernEthik. Berlin 1993
- Foerster, Heinz v.: Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Paul Watzlawick (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Beiträge zum Konstruktivismus. München 1998, S. 39-60
- Fong, Tsao-Lin : Die naturgemäße Erziehung im kulturellen Vergleich, eine anthropologische Untersuchung über die Erziehungslehre des klassischen Konfuzianismus im Vergleich mit der Pestalozzis. Diss., Bonn 1992
- Foss, Laurence u. Rothenberg, Kenneth: The Second Medical Revolution. From Biomedicine to Infomedicine. Shambala, Boston, New York: New Science Library 1987
- Franz, Marie-Louise von: Symbole des Unus Mundus. In: Wilhelm Bitter (Hrsg.): Dialog über den Menschen. Stuttgart 1968
- Fromm, Erich: Gesamtausgabe, Bd. II Analytische Charaktertheorie. München 1989
- Fung, Yu Lan: A History of Chinese Philosophie I. Princeton 1952
- Furtmüller, Carl: Psychoanalyse und Ethik. München 1912
- Furtmüller, Carl et al.: Zehn Jahr Schulreform in Österreich. Wien 1929
- Gan, Shaoping: Die chinesische Philosophie. Darmstadt 1997
- Gaudig, Hugo: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit. In: Albert Reble (Hrsg.): Die Arbeitsschule. Bad Heilbrunn 1964, S. 72-90
- Ge Hong: Baopuzi neipian, übers. v. Suk, Won-Tae. Seoul 1995
- Gehlen, Arnold: Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. 7. Aufl., Frankfurt a.M. 1962
- Gerspach, Manfred: Unkonzentrierte Kinder verstehen lernen. In: Hartmut Amft, Manfred Gerspach u. Dieter Mattner: Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S. 122-176
- Girgensohn-Marchand, Bettina: Der Mythos Watzlawick und die Folgen. Weinheim 1994
- Glasenapp, Helmuth von: Die fünf Weltreligionen. Brahmanismus, Buddhismus, chinesischer Universalismus, Christentum, Islam. Düsseldorf; Köln 1967
- Gloy, Karen: Das Verständnis der Natur. Bd. 2: Die Geschichte des ganzheitlichen Denkens. München 1996
- Gloy, Karen: Vernunft und das Andere der Vernunft. München 2001
- Goldstein, Kurt: Aftereffects of Brain-injuries in War. New York 1942
- Göppel, Rolf: „Der Friederich, der Friederich...“: das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg 1989
- Govinda, Lama Anagarika: Schöpferische Meditation und Multidimensionales Bewusstsein. Freiburg 1977

- Graichen, Johannes: Teilleistungsschwächen, dargestellt an Beispielen aus dem Bereich der Sprachbenutzung. Z. f. Kinder und Jugendpsychiatrie 1, 1973, S. 113-143
- Graichen, Johannes: Zum Begriff der Teilleistungsstörungen. In: Lempp Reinhart. (Hrsg.): Teilleistungsstörungen im Kindesalter. Bern 1979, S. 43-62
- Granet, Marcel: Das chinesische Denken – Inhalt · Form · Charakter (1934). Frankfurt a.M. 1985
- Graumann, Carl F.: Einführung in eine Geschichte der Sozialpsychologie. In: Wolfgang Stroebe, Miles Hewstone u. Geoffrey M. Stephenson (Hrsg.): Sozialpsychologie. Berlin [u.a.] 1996, S. 3-23
- Gray, Phyllis: Immer mehr amerikanische Kinder erhalten Psychopharmaka. Trent online 12. 1998
<http://www.trend.partisan.net/trd1298/index.html>
- Grimm, Tilemann: Chinas Tradition im Umbruch der Zeit. Opladen 1971
- Groot, J.J.M. de: Universalismus. Berlin 1918
- Gruehn, Sabine: Unterricht und schulisches Lernen. Münster [u.a.] 2000
- Gudjons, Herbert: Vorwort. In: Volker Buddrus (Hrsg.): Humanistische Pädagogik. Eine Einführung in Ansätze integrativen und personenzentrierten Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1995, S. 7
- Guislain, Jozef: Abhandlung über die Phrenopathien. Stuttgart 1838
- Guo, Moruo: Buch der zehn Kritiken. Beijing 1954
- Haeberlin, Urs, Bless, Gérard, Moser, Urs u. Klaghofer, Richard: Die Integration von Lernbehinderten. Bern; Stuttgart; Wien 1999
- Hafer, Hertha: Die heimliche Droge Nahrungsphosphat. Ursache für Verhaltensstörungen, Schulversagen und Jugendkriminalität. Kriminalistik. Heidelberg 1986
- Hang, Thaddaeus T'ui-Chieh: Das kosmische Jen. Die Begegnung von Christentum und Konfuzianismus. Frankfurt a.M. 1993
- Hansen, Holger et al.: Epidemiology. In: Wortis, Joseph (Ed.): Mental Retardation and Development Disabilities, Vol. XI., New York 1980, S. 21
- Hardenberg, Irene von: Schwangerschaft: Erlebnis im Mutterleib. In: GEO Magazin 07/2001, <http://www.geo.de>
- Hartmann, Fritz: Was kann Ganzheitliche Medizin sein? In: Kritische Medizin im Argument: Der ganze Mensch und die Medizin. Sonderband AS 162. Hamburg 1989, S. 7-21
- Hauge, Hans: De la Grammatologie und die literarische Wende. In: Hans Ulrich Gumbrecht u. Karl Ludwig Pfeiffer (Hrsg.): Schrift. München 1993, S. 319-335
- Hauschildt, Jörg: Lehren, Lernen, Lernbehinderung. Anmerkungen zu einer historischen und systematischen Lernbehindertenpädagogik. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg. 67, H. 2, 1998, S. 137-148
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. Frankfurt a.M. 1970
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie. Frankfurt a.M. 1971
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a.M. 1974
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Frankfurt a.M. 1992
- Hehlmann, Wilhelm: Wörterbuch der Psychologie. Stuttgart 1974
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit. Jahrbuch der Philosophie und phänomenologischen Forschung 1927
- Heidegger, Martin: Unterwegs zur Sprache. Tübingen 1965
- Heidegger, Martin: Brief über den Humanismus. In: Wegmarken. Frankfurt a.M. 1967, S.145-194
- Heidegger, Martin: Seminar in Le Thor 1969. In: Vier Seminare. Frankfurt a.M. 1977, S.64-109
- Heidegger, Martin: Bremer und Freiburger Vorträge. Gesamtausgabe 79. [Enth.; 1. Einblick in das was ist: Bremervorträge 1949; 2. Grundsätze des Denkens: Freiburger Vorträge 1957] Frankfurt a.M. 1994
- Heidegger, Martin: Das Ding. In: Vorträge und Aufsätze. GA 7, Frankfurt a.M., 2000, S. 165-187
- Heisterkamp, Günter: Freude und Leid frühkindlicher Lebensbewegungen. In: Thea Ahrens u. Ulrike Lehmkuhl: Entwicklung und Individuation. München; Basel 1991, S. 24-41

- Heisterkamp, Günter: Grundzüge der Therapie und Beratung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 5. Jg., 1980, S. 32-40
- Heisterkamp, Günter: Frühentwicklung. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Aufl., München; Basel 1995, S. 173-176
- Heisterkamp, Günter u. Kühn, Rolf: Leib – Körper – Leiblichkeit. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 291-298
- Heitger, Martin: Manipulative Tendenzen gegenwärtiger Pädagogik. Würzburg 1976
- Hejl, Peter M.: Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Heinz Gumin u. Heinrich Meier (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus. München 1992, S. 109-146
- Hellgardt, Hermann: Grundbegriff des individualpsychologischen Menschenbildes. In: Rainer Schmidt (Hrsg.): Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Stuttgart [u.a.] 1982, S. 43-77
- Henke, Roland W.: Kants Konzept von moralischer Erziehung im Brennpunkt gegenwärtiger Diskussionen. In: Pädagogische Rundschau. 51. Jg., 1997, S.17-30
- Henker, Barara u. Whalen, Carol K.: The Changing Faces of Hyperactivity. Retrospect and Prospect, In: Carol K. Whalen u. Barbara Henker (Ed.): Hyperactive children. New York 1980, S. 321-363
- Heraklit: Fragmente. München 1979
- Herbart, Johann Friedrich: Pädagogische Grundschriften. In: Asmus, Walter (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften. Bd.II. Düsseldorf;München 1965
- Herder, Johann Gottfried: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Berlin [u.a.] (1784) 1965
- Herrmann, Theo: Ganzheitspsychologie und Gestalttheorie. In: Heinrich Balmer (Hrsg.): Die europäische Tradition. Tendenzen, Schulen, Entwicklungslinien. Bd. 1: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Zürich 1976, S. 573-658
- Hetzer, Hildegard: Die seelischen Veränderungen des Kindes beim ersten Gestaltwandel. Leipzig 1936
- Hilgenböcker, Elke: Hunter in einer Gesellschaft von Farmern. Bemerkungen zum ADS-Syndrom. In: Soziale Psychiatrie, 1/2002, S. 30-33
- Hinter, Wolfgang u. Runge, Rüdiger: Humanistische Psychologie. In: Roland Asanger u. Gerd Wenninger (Hrsg.): Handwörterbuch Psychologie. Weinheim 1994, S. 300-306
- Hintz, Otto: Welche pädagogischen Maßnahmen eignen sich für den Unterricht und die Erziehung solcher Kinder, welche durch die Volksschule nicht genügende Förderung erfahren? In: Pädagogische Zeitung 26, 1897, S. 821-824
- Hobmair, Hermann u. Treffer, Gerd: Individualpsychologische Erziehung und Gesellschaft. München 1979
- Höcher, German: Philosophische Einflüsse auf die Theorien und die Weltsicht Alfred Adlers. In: Z. f. Individualpsychologie, 12. Jg., 1987, S. 3-11
- Hocke, Reinhold: Zur Problematik des hyperkinetischen Syndroms. In: Kinderanalyse, H.2, 1993 S. 118-130
- Hohm, Hans-Jürgen: Soziale Systeme, Kommunikation, Mensch. Eine Einführung in soziologische Systemtheorie. Weinheim 2000
- Holz, Hans H.: Leibniz. Stuttgart 1958
- Hsiao, Paul Shih-Yi: Heidegger and Our Tranlation of the Tao Te Ching. In: Graham Parkes (Hrsg.): Heidegger and Asian Thought. Honolulu 1987, S 93-103
- Hsün-Tzu: Hsün-Tzu, ins Deutsche übertragen von Hermann Köster. Kaldenkirchen 1967.
- Huangdi neijing lingshu (Inneren Klassiker des Gelben Ahnherrschers). Teil v. Zentrum der Wirkkraft, übers. v. Cho, Sung-Man. Seoul 2002
- Huh, Jun: Handbuch der östlichen Medizin (dong-i-bo-gam, 1610), aus dem alten koreanischen Text übers. v. Huh Min. Busan-Korea 1974
- Hurrelmann, Klaus: Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim; München 1988
- Hurrelmann, Klaus: Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In: Klaus Hurrelmann, Norbert Rixius u. Heinz Schirp (Hrsg.): Gewalt in der Schule. Ursache – Vorbeugung – Intervention. Weinheim; Basel 1999, S. 10-26

- Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Pädagogik. Bd. III: Systemtheorie für die Pädagogik. Köln 1989
- Huschke-Rhein, Rolf: Systemische Erziehungswissenschaft. In: Helmwart Hierdies u. Theo Hug (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik. Bd. 2: Erziehungswissenschaft. Göppingen 1997, S. 470-485
- Husserl, Edmund: V. (Fünfte) Logische Untersuchung. Philos. Bibliothek Bd. 290, Hamburg (1901) 1975
- Hüther, Gerald: Die neurobiologische Verankerung von Erfahrungen und ihre Auswirkungen auf das spätere Verhalten. (Vortrag am 24.04.2001 bei den 51. Lindauer Psychotherapiewochen) 2001a (http://www.lptw.de/vortraege2001/g_huether.html)
- Hüther, Gerald: Kritische Anmerkungen zu den bei ADHD-Kindern beobachteten neurobiologischen Veränderungen und den vermuteten Wirkungen von Psychostimulanzien (Ritalin®). In: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (AKJP), H. 112, XXXII Jg. 4/2001b, S. 471-486.
- Hüther, Gerald: Kindergehirne sind keine Maschinen. In: Psychologie Heute 10/2002a, S. 42-43
- Hüther, Gerald: Kritische Anmerkungen zum Thema ADHS und Ritalin. 2002b <http://www.afa-algen-online.ch/Ritalin.htm>
- Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen 2002c
- Hüther, Gerald u. Bonney, Helmut: Neues vom Zappelphilipp, Düsseldorf; Zürich 2002.
- Hüther, Gerald: Wer plastiziert das menschliche Gehirn? In: Alverde 1/2004, S. 4-7
- I Ging: Das Buch der Wandlungen, übers. von Richard Wilhelm. Düsseldorf; Köln 1981
- Illich, Ivan: Die Enteignung der Gesundheit. Medical Nemesis. Hamburg 1975
- Internationales und Deutsches Verzeichnis der Krankheiten. I. u. II. Wiesbaden 1958
- Jacoby, Henry: Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde. Frankfurt a.M. 1983
- Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums. München 1979
- Jaspers, Karl: Die großen Philosophen, 1. Bd. München 1956
- Jaspers, Karl: Lao-tse / Nagarjuna. Zwei asiatische Metaphysiker. München 1978
- Jersild, Arthur Thomas et al.: Child Psychology. Englewood Cliffs, N.J. 1975
- Jones, John V., Jr.: Constructivism and Individual Psychology: Common Ground for Dialogue. In: Individual Psychology, vol. 51, 1995, S. 231-243
- Jores, Arthur: Die Medizin in der Krise unserer Zeit. Bern; Stuttgart 1961
- Jungmann, Joachim: Prä-, peri-, postnatale Risikofaktoren und neurofunktionale Entwicklungsstörungen. In: Z. Kinder- Jugendpsychiatr. 11. 1983, S. 13-27
- Jütte, Robert: Geschichte der Alternativen Medizin. Von der Volksmedizin zu den unkonventionellen Therapien von heute. München 1996
- Kanter, Gustav O.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte – deren Erziehung und Rehabilitation. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974, S. 117-234
- Kanter, Gustav O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In: Gustav O. Kanter u. Otto Speck (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd.4, Berlin 1977, S. 34-64
- Kanter, Gustav O.: Von den generalisierenden Prinzipien der Hilfsschuldidaktik/methodik zur konzeptgebundenen Lernförderung. In: Michaela Griesbach, Udo Kullit u. Elmar Souvignier: Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich [u.a.] 1998, S. 9-22
- Käser, Roland: Neue Perspektiven in der Schulpsychologie. Handbuch der Schulpsychologie auf ökosystemischer Grundlage. Bern; Stuttgart; Wien 1993
- Kausen, Rudolf: Zur Theorie der Individualpsychologie. In: Pongratz, L. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, 8. Bd., 2. Halbbadn. Göttingen 1977, S. 889-919
- Kielhorn, Heinrich: Die Organisation der Hilfsschule. Bericht über den Zweiten Verbandtag der Hilfsschulen Deutschlands zu Cassel. Langensalza 1899
- Kim, Dae Jung: Is Culture Destiny? The Myth of Asia's Anti-Democratic Values. In: Foreign Affairs. Nov./Dez. 1994
- Kircher, Veronica: Die (heil)pädagogische Beziehung im Umgang mit verhaltensgestörten Kindern – ein Thema im Grenzbereich zwischen Heilpädagogik, Sozialpädagogik und

- Therapie. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg. 65, H. 3, 1996, S. 341-351
- Kirk, Samuel A.: Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In: Proceedings of the Conference on the Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child. Evanston, IL.: Found for Perceptually Handicapped Children. 1963 [Reprinted in S.A. Kirk & J. McCarthy (Ed.): Learning Disabilities: Selected ACLD papers. Boston 1975]
- Klein, Ferdinand, Meinertz, Friedrich u. Kausen Rudolf: Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lerh- und Studienbuch. 10. Aufl. Bad Heilbrunn 1999
- Kleinefeld, Norbert: Wiederentdeckung der Ganzheit. Oldenburg 1997
- Klußmann, Rudolf: Psychosomatische Medizin. Berlin 1992
- Köchy, Kristian: Ganzheit und Wissenschaft. Das historische Fallbeispiel der romantischen Wissenschaft. Würzburg 1997
- Koffka, Kurt: Die Grundlagen der psychischen Entwicklung. Osterwieck a.H. 1921
- Köhler, Wolfgang: Nachweis einfacher Strukturfunktionen beim Schimpanse und beim Haushuhn: über eine neue Methode zur Untersuchung des bunten Farbensystems. (Abhandlungen der königlich Preussischen Akademie der Wissenschaft, Physikalisch-mathematische Klasse 2.) Berlin 1918
- Köhler, Wolfgang: Intelligenzprüfungen an Menschenaffen. Berlin 1963
- Konfuzius: Schi-king. Das kanonische Liederbuch der Chinesen. Aus dem Chinesischen übersetzt und erklärt von Victor von Strauss. Heidelberg 1880
- Konfuzius: Gespräche (Lun-Yü), aus dem Chin. übertr. u. hrsg. von Richard Wilhelm. Köln 1982
- Koreanisch-Großwörterbuch-Kompilationskomitee (Hrsg.): Großwörterbuch für Koreanisch. Seoul 1976
- Krämer, Hans J.: Arete bei Platon und Aristoteles. Zum Wesen und zur Geschichte der platonischen Ontologie. Heidelberg 1959
- Krause, Friedrich E. A.: Ju-Tao-Fo. Die Religiösen und philosophischen Systeme Ostasiens. München 1924
- Kretschmer, Wolfgang: Holismus. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995a, S.227-228
- Kretschmer, Wolfgang: Krankheit. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Aufl., München; Basel 1995b, S. 269-270
- Kretschmer, Wolfgang u. Titze, Michael: Normalität. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Aufl. München; Basel 1995, S. 357-359
- Krueger, Felix: Theorie der Konsonanz. In: Wundts Psychol. Studie, 2., 1906, S. 221ff.
- Krueger, Felix: Über Entwicklungspsychologie. Leipzig 1915
- Krüll, Marianne: Die Geburt ist nicht der Anfang - Die ersten Kapitel unseres Lebens neu erzählt. Stuttgart 1990
- Kühn, Rolf: Bewußtsein/Bewußtheit/Bewusstes. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 66-71
- Kum, Jang Tae: Konfuzianische Ideologie und koreanische Gesellschaft. Seoul 1987
- Kummer, Irene E.: Die Bedeutung von Schwangerschaft, Geburt und nachgeburtlicher Phase für die Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls. In: Z. f. Individualpsychologie, 12. Jg. 1987, S. 106-118
- Kungfutse (Konfuzius): Gespräche (Lun-yü), aus dem Chin. verdeutscht u. erl. von Richard Wilhelm. Köln 1982
- Kusch, Michael u. Petermann, Franz: Konzepte und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Franz Petermann (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Göttingen [u.a.] 1996, S. 53-93
- Langbein, Kurt, Martin, Hans-Peter und Weiss, Hans: Bittere Pillen. Ausgabe 1999-2001. Nutzen und Risiken der Arzneimittel. Köln 1999
- Laotse: Tao-Te-King, übers. u. hrsg. von Richard Wilhelm. 1978
- Laucht, Manfred et al.: Minimale cerebrale Dysfunktion: Ende eines Mythos? In: Gerhard Neuhäuser (Hrsg.): Entwicklungsstörungen des ZNS. Stuttgart 1986, S. 189-198

- Lee, Kye Hak: Eine kurze Betrachtung über den Zusammenhang von Persönlichkeit, Weisheit und Mensch. In: Kim, Chi-Gyen (Hrsg.): Die Gedankenwelt von Ost und West. Seoul 1991, S.1167-1208.
- Lee, Won Ho: Die vorgeburtliche Erziehung (taegyo). Seoul 1977
- Lee, Sajudang: Neuschrift für die Erziehung der Leibesfrucht (taegyoshingi, 1801), erl. von Chae, Han-Jo. Pungchon, Korea 1937
- Lehmkuhl, Gerd: Editorial. In: Z. f. Individualpsychologie, 23. Jg., 1998, S. 93-94
- Lehmkuhl, Gerd u. Thoma, Walburga: Psychoorganisches Syndrom im Kindesalter: Mythos oder Realität? In: Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. Berlin [u.a.] 1992, S. 39-61
- Lehnert, Gerhard [u.a.]: Umweltmedizin – eine Standortbestimmung. In: Deutsches Ärzteblatt 93, Heft 39, 1996, S. A2456-2464
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Kleine Schriften zur Metaphysik, hrsg. u. übers. v. Hans H. Holz, Frankfurt a.M. 1965
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Hauptschriften zur Grundlegung der Philosophie. Bd. II, übers. v. Artur Buchenau u. hrsg. v. Ernst Cassirer. Hamburg 1966
- Leibniz, Vernunftprinzipien der Natur und der Gnade, übers. v. Artur Buchenau, u. hrsg. v. Herbert Herring, Hamburg 1982
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Philosophische Schriften Bd. II, erste Hälfte, »Die Theodizee von der Güte Gottes, der Freiheit des Menschen und dem Ursprung des Übels«, hrsg. u. übers. v. Herbert Herring. Darmstadt 1985a
- Leibniz, Gottfried Wilhelm: Metaphysische Abhandlung, übers. u. hrsg. v. Herbert Herring. Hamburg 1985b
- Lerner, Janet W.: Learning Disabilities. Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. Boston 1989
- Lévinas, Emmanuel: Die Spur des Anderen. Freiburg 1983
- Lévinas, Emmanuel: Ethik und Unendliches. Gespräche mit Philippe Nemo. Graz; Wien; Böhlau, 1986
- Lévinas, Emmanuel: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg; München 1992
- Lévinas, Emmanuel: Totalität und Unendlichkeit. Freiburg; München, 1993
- Lévinas, Emmanuel: Zwischen uns. Versuch über das Denken an den Anderen. München; Wien 1995
- Lewin, Kurt: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963
- Lewin, Kurt: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1968
- Li Gi, Das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche, aus dem Chin. übers. u. hrsg. von Richard Wilhelm. Düsseldorf; Köln 1981
- Liangsheng Wu, Nelson u. Qi Wu, Andrew: Yellow Emperor's Canon Internal Medicine. Chinesisch-englische Übersetzung des Neijing Suwen und Lingshu. Beijing, 1999
- Lichtwark, Alfred: Die Kunst in der Schule. In: Hermann Lorenzen (Hrsg.): Kunsterziehungsbewegung. Bad Heilbrunn 1966, S. 44-56
- Liebrand, Margarete: Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität. Eine Analyse neurophysiologischer, neuropsychologischer und kulturhistorischer Forschungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht. In: Z. f. Heilpädagogik 6, 2002, S. 228-235
- Linde, Gerhard: Untersuchung zum Konzept der Ganzheit in der deutschen Schulpädagogik. Frankfurt a.M. [u.a.] 1984
- Löffler, Hermann: <http://www.oeko-net.de/mabuse/zeitschrift/mab126b.htm>
- Lü, Bu-We: Frühling und Herbst des Lü Bu We, aus dem Chin. übers. u. hrsg. von Richard Wilhelm. Köln 1979
- Lugt-Tappeser, Hiltrud u. Wiese, Bettina: Prospektive Untersuchung zum mütterlichen Verhalten in der Neugeborenenzeit: eine Erkundungsstudie. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat, 43, 1994, S.322-330
- Luhmann, Niklas: Funktion und Ausdifferenzierung von Erziehung. Kap. 1, eines unveröffentl. Manuskriptes. o.O. 1975
- Luhmann, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1987a

- Luhmann, Niklas: Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Jürgen Oelkers u. Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim; Basel 1987b, S. 57-75
- Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung. Opladen, 1990
- Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995
- Luhmann, Niklas: Selbstreferenzielle Systeme. In: Fritz B. Simon (Hrsg.): Lebende Systeme. Frankfurt a.M. 1997, S. 69-77
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Opladen; Wiesbaden, 2000
- Luhmann, Niklas. u. Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979
- Luhmann, Niklas. u. Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982
- Luhmann, Niklas. u. Schorr, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1986
- Lüpke, Hans von.: Der Zappelphilipp. Bemerkungen zum hyperkinetischen Kind. In: Reinhard Voss (Hrsg.): Pillen für den Störenfried. Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen. München; Basel 1983
- Lüpke, Hans von: Hyperaktivität zwischen „Stoffwechselstörung“ und Psychodynamik. In: Michael Passolt (Hrsg.): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. München; Basel 2001, S. 111-130
- Lüpke, Hans von u. Voß, Reinhard: Entwicklung im Netzwerk – im Netzwerk der Entwicklung. In: Hans von Lüpke u. Reinhard Voß (Hrsg.): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. Neuwied; Kriftel 2000, S.1-9
- Lyotard, Jean-François: Der Widerstreit. München 1987
- Macann, Christopher: Ein-führung: Schlüsselbegriff der persönlichen Beziehung. In: Michael Großheim (Hrsg.): Leib und Gefühl. Berlin 1995, S. 97-108
- Mackenthun, Gerald: „Der Sinn des Lebens“ – Individualpsychologie als angewandte Ethik. In: Katharina Kaminski u. Gerald Mackenthun (Hrsg.): Individualpsychologie auf neuen Wegen. Würzburg 1997, S. 121-133
- Mackenthun, Gerald: Was ist (seelische) Gesundheit? 2000
<http://home.t-online.de/home/Mackenthun/key10.htm>
- Magnusson, David: Interactionism and the person approach in developmental psychology. In: European Child and Adolescent Psychiatry, 5 (Supplement), 1996, S. 18-22
- Mahoney, Michael J.: Behaviorism and individual psychology: Contacts, conflicts, and future directions. In: T. Reinelt, Z. Otlara u. H. Kappus (Hrsg.): Contacts of individual psychology with other forms of therapy. Munich 1984, S. 70-82
- Mahoney, Michael J.: Human change processes. Delran 1991
- Mahoney, Michael J. u. Lyddon, William J.: Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy. In: The Counseling psychologist. 16(2), 1988, S. 190-234
- Marquard, Odo: Homo Compensator. In: Willi Oelmüller et al. (Hrsg.): Philosophische Arbeitsbücher, 7, Diskurs. Paderborn 1985, S. 317-329
- Martinius, Joest: Untersuchungen zur zentralen Aktivierung bei leistungsschwachen und gesunden Kindern. In: Gerhardt Nessen u. Friedrich Specht (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied; Darmstadt 1976
- Marx, Karl: Die deutsche Ideologie. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 3, Berlin/DDR 1969
- März, Fritz: Personengeschichte der Pädagogik. Ideen – Initiativen – Illusionen. Bad Heilbrunn 1998
- Mattner, Dieter: Behinderte Menschen in der Gesellschaft. Zwischen Ausgrenzung und Integration. Stuttgart; Berlin; Köln 2000
- Mattner, Dieter: Zur Biologisierung abweichenden kindlichen Verhaltens. In: Hartmut Amft, Manfred Gerspach u. Dieter Mattner: Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S. 7-36
- Maturana, Humberto R.: Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig; Wiesbaden. 1982
- Maturana, Humberto R. u. Varela, Francisco J.: Autopoiesis and Cognition. Boston 1979

- Maturana, Humberto R. und Varela, Francisco J.: Autopoietische Systeme. In: Humberto R. Maturana: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig; Wiesbaden 1985, S. 170-235
- Maturana, Humberto R. u. Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die Biologischen Wurzeln des Menschlichen Erkennens. Bern; München 1987
- Meili, Richard.: Gestaltpsychologie, Piagets Entwicklungstheorie und Intelligenzstruktur. In: Gerd Steiner (Hrsg.): Piaget und die Folgen. Entwicklungspsychologie, Denkpsychologie, Genetische Psychologie. Bd. 7: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Zürich 1978, S. 530-546
- Meinong, Alexius: Gesammelte Abhandlungen. Leipzig 1915
- Menzies (Mong Dsi): Die Lehrgespräche des Meisters Meng K'o, aus d. Chines. übertr. u. erl. von. Richard Wilhelm. Köln 1982
- Merkel, Franz F.: G.W. Leibniz und die China-Mission. Leipzig 1920
- Merleau-Ponty, Maurice: Signs. Evanston, Northwestern Univ. Press, 1964
- Metzger, Wolfgang: Einführung. In: Alfred Adler: Der Sinn des Lebens. Frankfurt a.M. 1973
- Metzger, Wolfgang: Gestaltpsychologie. Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950 bis 1982. Frankfurt a.M. 1986
- Meyer, Verena: Individualpsychologie und Psychoanalyse. In: Z. f. Individualpsychologie, 25. Jg., 2000, S. 319-330
- Möckel, Andreas: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976
- Möckel, Andreas: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart 1988
- Mohr, Franzjosef: Adler und seine Zeit. Daten zu Leben und Werk. In: Dieter Eicke (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. III: Freud und die Folgen (II). München 1977
- Moltmann, Jürgen: Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre. München 1985
- Moor, Paul: Heilpädagogische Psychologie. Band 2: Pädagogische Psychologie der Entwicklungshemmungen. Bern; Stuttgart; Wien 1974
- Moritz, Ralf: Konfuzius. Gespräche (Lun-yu). Frankfurt a.M. 1983
- Müller, Alexander: Grundlagen der Individualpsychologie. Beiträge zur Verhaltensweise des Menschen. Zürich; Stuttgart 1973
- Multi-Lingual Web Site of Confucius Publishing.
<http://www.confucius.org/maing.htm>
- Mussen, Paul Henry et al.: Child Development and Personality. New York 1984
- National Joint Committee on Learning Disabilities: Learning disabilities: Issues on definition. In: Journal of Learning Disabilities, 10 (2), 1987, S. 107-108
- Needham, Joseph: Chinas Bedeutung für die Zukunft der westlichen Welt. Köln 1977
- Needham, Joseph: Wissenschaft und Zivilisation in China. Frankfurt a.M. 1984
- Neimeyer, Robert A.: Constructivist psychotherapies: Features, foundations, and future directions. In: Robert A. Neimeyer & Michael J. Mahoney (Eds.): Constructivism in psychotherapy. Washington DC 1993, S. 11-38
- Neumann, Johannes: Die gesellschaftliche Konstituierung von Begriff und Realität der Behinderung. In: Johannes Neumann (Hrsg.): Behinderung. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen 1997, S. 21-43
- Nijs, Piet u. van Dorpe, Helen: Partnerverhältnis und Sexualität während der Schwangerschaft. In: Gynäkologie 15, 1982, S. 228-235
- Nimtz-Köster, Renate: Familienkrieg um Zappelphilipp. In: Der Spiegel 51. 1999
http://home.arcor.de/ads_familie/ads/familienkrieg.htm
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung und Entfremdung. Überlegung zur Rekonstruktion der Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 14., Beiheft, 1977, S. 205-229
- Noda, Shunsaku J.: Individualpsychologische Gruppentherapie und Meditation. In: Z. f. Individualpsychologie, 14.Jg., 1989, S. 121-128
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim; München 1996
- Oelkers, Jürgen: Gegenwart und Geschichte. Möglichkeiten der Historisierung der Reformpädagogik. In: Winfried Böhm u. Angelika Wenger-Hadwig (Hrsg.): Erziehungswissenschaft oder Pädagogik? Würzburg 1998, S. 209-228
- Offer, Daniel u. Sabshin, Melvin: Normality. New York 1966

- Opp, Günther u. Wenzel, Ellen: Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In: Ulrich Schröder et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S. 15-23
- Otto, Berthold: Ratschläge für häuslichen Unterricht. Heidelberg 1965
- Paracelsus, Theophrast: Sämtliche Werke, 1. Abt.: Medizinische, naturwissenschaftliche und philosophische Schriften, hrsg. v. Karl Sudhoff. München; Berlin 1922-1933
- Paracelsus, Theophrast: Mikrokosmos und Makrokosmos. Okkulte Schriften von Paracelsus, hrsg. mit einer Einführung von Helmut Werner. München 1989
- Park, Se-Mu: Dongmongseonsub (Früherziehung zur Kinderaufklärung), erl. v. Lee, Ki-Seok. Seoul 1994
- Parkes, Graham: Thoughts on the Way. ‚Being and Time‘ via ‚Lao-Chuang‘. In: Graham Parkes (Hrsg.): Heidegger and Asian Thought. Honolulu 1987, S. 105-144
- Parsons, Talcott: Definition von Gesundheit und Krankheit im Licht der Wertbegriffe und der sozialen Struktur Amerikas. In: Mitscherlich, Alexander et al.: Der Kranke in der modernen Gesellschaft. Köln 1967, S. 57-87
- Perleth, Christoph: Einsatz normierter Testverfahren in der sonderpädagogischen Diagnostik. In: Michaela Greisbach, Udo Kullik u. Elmar Souvignier: Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. Lengerich [u.a.] 1998, S. 173-190
- Petermann, Franz: Vorwort. In: Franz Petermann (Hrsg.): Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Göttingen [u.a.] 1996
- Piper, Hermann: Ein Wort, die »Hilfsklassen« oder »Hilfsschulen« betreffend. In: Z. f. die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer 6, 1890, S. 26-29, 49-52
- Platon: Der Staat. Übers. u. erl. von Otto Apelt. Hamburg 1961
- Platon: Werke. Bd. 2: Des Sokrates Apologie, Kriton Euthydemos, Menexenos Gorgias, Menon. Bearb. von Heinz Hofmann, griech. Text von Alfred Croiset et al., dt. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Darmstadt 1973
- Platon: Werke. Bd. 5: Phaidros, Parmenides, Briefe. Bearb. von Dietrich Kurz, griech. Text von Léon Robin et al., dt. Übers. von Friedrich Schleiermacher. Darmstadt 1983
- Pongratz, Ludwig J.: Neurose. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2. Aufl. München; Basel 1995, S. 350-356
- Popper, Karl R.: Logik der Forschung. Tübingen 1969
- Pressemitteilung der Universität Heidelberg: Welche Rolle spielen psychische Faktoren bei der Entscheidung von Krankheiten? 07. 01. 2002
- Preuss-Lausitz, Ulf et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Kriesenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim; Basel 1989
- Preyer, William Th.: Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig; Grieben 1882
- Quinn, Patricia O.: Neurobiology of Attention Deficit Disorder. In: Kathleen G. Nadeau (Ed.): A comprehensive Guide to Attention Deficit Disorder in Adults; Research, Diagnosis, Treatment. New York 1995
- Quitmann, Helmut: Humanistische Psychologie. Göttingen 1996
- Raab, G.M., Thomson, G.O.B., Boyd, L., Fulton, M. & Laxen, D.P.H.: Blood lead levels, reaction time, inspection time, and ability in Edinburgh children. In: The British Journal of Developmental Psychology 8. 1990, p. 101-118
- Rang, Martin: Jean Jacques Rousseau. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Bd. 1: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbart. München 1991, S. 116-134
- Rattner, Josef: Psychologie der zwischenmenschlichen Beziehungen. Olten; Freiburg 1969
- Rattner, Josef: Die Individualpsychologie Alfred Adlers. München; Basel 1974a
- Rattner, Josef: Neue Psychoanalyse und intensive Psychotherapie. Frankfurt a.M. 1974b
- Rattner, Josef: Individualpsychologie und Ganzheitstheorie. In: Z. f. Individualpsychologie, 2. Jg., 1977, S. 12-28
- Rattner, Josef: Tugend und Laster. Tiefenpsychologie als angewandte Ethik. Frankfurt a.M. 1991

- Rattner, Josef: Plädoyer für Personalismus in Erziehung und Ethik. In: Miteinander lebenlernen, 27. Jg., H.3, 2002, S. 24-34
- Rattner, Josef u. Danzer, Gerhard: Hundert Meisterwerke der Tiefenpsychologie. Darmstadt 1998
- Reich, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied; Kriftel; Berlin 1997
- Reich, Kersten: Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: Pädagogik. H. 7-8, 1998, S. 43-46
- Reich, Kersten und Wie Yuqing: Beziehungen als Lebensform. Philosophie und Pädagogik im alten China. Münster [u.a.] 1997
- Reichmann-Rohr, Erwin: Zur Geschichte der Hilfsschule. In: Wolfgang Jantzen (Hrsg.): Soziologie der Sonderschule. Weinheim 1981, 99-128
- Reichmann-Rohr, Erwin u. Weiser, Manfred: Geschichtliche Entstehung und Entwicklung von Schulen für Lernbehinderte. In: Hans Eberwein (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim; Basel 1996, S. 19-32
- Reinisch, Heide: Kindsein in unserer Zeit. In: Entwicklung und Individuation. Beiträge zur Individualpsychologie. Bd. 14, 1991, S. 9-23
- Reissel, Ralf: Phänomenologische und anthropologische Aspekte der Sucht. Ein Beitrag zum Verständnis der Genese sogenannter Verhaltensstörungen und ein Plädoyer für eine grundlegende terminologische Änderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), Jg. 69, H. 2, 2000, S. 129-144
- Revermann, Klaus-Dieter: Konstruktion und Selbstorganisation. Frankfurt a.M. 1989
- Rie, Herbert E. : Historical Perspectives of Concepts of Child Psychopathology. In: Herbert E. Rie (Hrsg.): Perspectives in Child Psychopathology. New York 1971, S. 3-50
- Riedel, Ursula: Lernstörungen und Lebensstil: die Bedeutung Alfred Adlers für das pädagogische Handeln. Zürich 1990
- Riegas, Volke u. Vetter, Christian: Gespräch mit Humberto R. Maturana. In: Volke Riegas u. Christian Vetter (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Frankfurt a.M. 1993, S. 11-90
- Rodi, Frithjof: Wilhelm Dilthey. In: Kindlers neues Literatur-Lexikon (hrsg. v. Walter Jens). Bd. 4: Cl-Dz. München 1996, S. 694-695
- Roetz, Heiner: Die chinesische Ethik der Achsenzeit. Frankfurt a.M. 1992
- Rogner, Josef: Kompensation. In: Reinhard Brunner u. Michael Titz (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 261-263
- Rogner, Josef u. Titze, Michael: Motivation. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2.Aufl., München; Basel 1995, S. 331-334
- Ronge, P.H: Vorwort zur niederländischen Ausgabe. In: Alfred Adler: Lebensprobleme [1937]. Frankfurt a.M. 1994, S. 11-18
- Roth, Gerhard: Wie das Gehirn die Seele macht (Vortrag am 22. April 2001 bei den 51. Lindauer Psychotherapiewochen). 2001 (http://www.lptw.de/vortraege2001/g_roth.html)
- Rothenberger, Aribert u. Hüther, Gerald: Die Bedeutung von psychosozialen Streß im Kindesalter für die strukturelle und funktionelle Hirnreifung: neurobiologische Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie. In: Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 46, 1997, S. 623-644
- Rothenberger, Aribert u. Moll, Gunther: Klassifikation und neurobiologische Grundlagen des Hyperkinetischen Syndroms. In: Ulrike Franke (Hrsg.): Therapie aggressiver und hyperaktiver Kinder. München 1999, S. 13-39
- Routh, Donald K.: Developmental and Social Aspects of Hyperactivity. In: Carol K. Whalen u. Barbara Henker, B (Ed.) : Hyperactive Children, New York [u.a.] 1980
- Rudolf, Gerd: Der Beitrag der Psychosomatik zur Theorie und Praxis der Medizin. In: Axel Bauer (Hrsg.): Theorie der Medizin. Dialoge zwischen Grundlagenfächern und Klinik. Heidelberg; Leipzig 1995, S. 112-125
- Rüedi, Jürg: Die Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik. Eine historische Aufarbeitung der Individualpsychologie aus pädagogischer Perspektive. Bern; Stuttgart 1988
- Rüedi, Jürg u. Lattmann, Urs: Die Individualpsychologie auf Identitätssuche. In: Z. f. Individualpsychologie, 23. Jg., 1998, S. 150-161
- Said, Edward W.: Orientalism. London; Henley 1978
- Sameroff, Arnold M. u. Zax, Melvin: Perinatal Characteristics of the Offspring of Schizophrenic Women. In: Journal of Nervous and Mental Diseases 157, 1973 S. 191-199

- Sander, Friedrich: Räumliche Rhythmik. In: Felix Krueger (Hrsg.): Neue Psychologische Studien. Bd. 1: Komplexqualitäten, Gestalten und Gefühle. München 1926, S. 123-158
- Satz, Paul u. Fletcher, Jack M.: Minimal Brain Dysfunctions. An Appraisal of Research Concepts and Methods. In: Herbert E. Rie u. Ellend D. Rie (Ed.): Handbook of Minimal Brain Dysfunctions. New York 1980, S. 669-715
- Scharpff, Franz Anton (Hrsg.): Nicolaus von Cusa. Wichtigste Schriften in deutscher Übersetzung. Freiburg i. Br. 1862
- Scheibe, Wolfgang.: Reformpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik. Bd. 3, Freiburg; Basel; Wien 1974, S. 397
- Scheithauer, Herbert, Petermann, Franz u. Niebank, Kay: Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In: Franz Petermann, Kay Niebank u. Herbert Scheithauer (Hrsg.): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre. Göttingen [u.a.] 2000, S. 15-38
- Schipperges, Heinrich: Utopien der Medizin. Geschichte und Kritik der ärztlichen Ideologie des neunzehnten Jahrhunderts. Salzburg 1968
- Schipperges, Heinrich: Die Medizin in der Welt von morgen. Düsseldorf; Wien 1976
- Schmideberg, Melitta: Die durch die Strafe ausgelösten psychischen Vorgänge (1931). In: Cremerius, Johannes (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Frankfurt a.M. 1971, S.103-111
- Schmidt, Heinrich: Philosophisches Wörterbuch. 20. Aufl. Stuttgart 1978
- Schmidt, Martin H.: Teilleistungsstörungen – neuropsychologische und systematische Grundlagen. In: Ingeborg Milz u. Hedi Steil (Hrsg.): Teilleistungsschwächen bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a.M. 1982, S. 26-44
- Schmidt, Martin H.: Klinische und pathogenetische Bedeutung undifferenzierter und umschriebener Hirnschädigungen. In: Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. Berlin [u.a.] 1992, S. 9-22
- Schmidt, Martin H. et al.: Syndromcharakter und Bedeutung cerebraler Dysfunktion in Abhängigkeit von Falldefinition und Bezugspopulation. In: Saarländische Ärzteblatt 37. 1984, S. 225-241
- Schmidt, Rainer: Kausalität, Finalität und Freiheit. Perspektiven der Individualpsychologie. München 1995
- Schmidt, Siegfried J.: Vorbemerkung. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 7-9
- Schmidt, Siegfried J.: Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a.M. 1987, S. 11-88
- Schönberger, Martin: Verborgener Schlüssel zum Leben. Weltformel I Ging im genetischen Code. München 1973
- Schröder, Ulrich J.: Grundriß der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1990
- Schröder, Ulrich J.: Eine "Schule für geistig nicht normal entwickelte Kinder". In: Einblicke, Nr. 23, April 1996
<http://www.uni-oldenburg.de/presse/einblicke/23/schule.htm>
- Schröder, Ulrich J.: Das Konzept der "learning disabilities" und seine Rezeption in der deutschen Sonderpädagogik. In: Ulrich Schröder, et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S. 24-38
- Seelmann, Kurt: Adlers Individualpsychologie. In: Dieter Eicke (Hrsg.): Freud und die Folgen (II). Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Bd. 3, Zürich 1977, S. 552-623
- Seidenfuß, Josef: Gemeinschaftsgefühl. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 185-191
- Seif, Leonhard: Weg der Erziehungshilfe. München 1952
- Shaffer, David: Psychische Störungen nach früh erworbenen Hirnschädigungen. In: Helmut Remschmidt. (Hrsg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis. Bd. II: Entwicklungsstörungen, organisch bedingte Störungen, Psychosen, Begutachtung. Stuttgart; New York 1985, S. 142-160
- Shimada, Kenji: Die Neo-Konfuzianische Philosophie. Die Schulrichtungen Chu Hsi und Wang Yang-mings, aus dem Japanischen übers. von Monika Übelhör. Berlin 1987

- Shulman, Bernard H.: Cognitive therapy and the individual psychology of Alfred Adler. In: M.J. Mahoney u. A. Freeman (Eds.): Cognition and psychotherapy. New York 1985, S. 46-62
- Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit. Neuwied; Krißel 2003
- Sieg, Karl G. et al.: Spect brain image abnormalities in attention-deficit hyperactive disorder. In: Clinical Nuclear Medicine 20, 1995, p. 55-56
- Sima Xiangru: Das Lyrische Werk. In: Kindlers neues Literatur-Lexikon. Bd. 15, 1996, S.491
- Simon, Roland, Tauscher, Martin u. Pfeiffer, Tim: Suchtbericht Deutschland 1999. Baltmannsweiler 1999
- Smart, M.S. u. Smart, R.C.: Infants. New York 1973.
- Sohe (Königin Han): Instruktion für die Frauen (Naehun), erl. von Lee, Min-Su. Seoul 1994
- Son, In-Cheol: Die pädagogische Auffassung der fünf Sittenkodex des Konfuzianismus im Gegenwart. In: Die koreanische Erziehungsakademie (Hrsg.): Die konfuzianische Philosophie und Pädagogik in Korea. Seoul 1994
- Son, Jik-Su: Die traditionelle Familienerziehung im Buch »Sasojeol« (die kleine Sittlichkeit für Gelehrte). In: Lee, Kye-Hak [u.a.]: Die Idee traditioneller Familienerziehung des Koreaners. Seoul 1994.
- Song, Sun: Studie über die Familienethik der Gegenwart. Die gesammelten Abhandlungen der Universität Won-Kwang. Seoul 1992
- Speck, Otto: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München; Basel 1987
- Speck, Otto: Erziehungskrise – moralische Erziehung. In: Pädagogische Welt. H. 11, 1997b, S. 513-519
- Speck, Otto: Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München; Basel 1997a
- Sperber, Manes: Alfred Adler. Der Mensch und seine Lehre. München 1926
- Spiegel Online, 28. Januar 2004: Warum Babys links geschaukelt werden <http://www.spiegel.de>
- Spiel, Oskar: Am Schaltbrett der Erziehung. Bern 1979
- Spielmann, Lothar: Wechselwirkung von personaler Finalität und exogenen und endogenen Kräften. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie 13. 1935, S. 47-57
- Spitz, René A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart 1972
- Stangl, Werner: Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Braunschweig 1989
- Stein, Stephan: Zwischen Heil und Heilung. Zur frühen Tradition des Yangsheng in China. Bonn 1999
- Steinbacher, Karl: System/ Systemtheorie. In: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Bd. 4, Hamburg 1990, S.500-506
- Steinhausen, Hans-Christoph: Einleitende Anmerkungen zum Konzept von Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. In: Hans-Christoph Steinhausen (Hrsg.): Hirnfunktionsstörungen und Teilleistungsschwächen. Berlin [u.a.] 1992, S. 1-8
- Stierlin, Helm: Zwischen Sprachwahn und Sprachwirrnis. In: Paul Watzlawick u. Peter Krieg (Hrsg.): Das Auge des Betrachters. Piper. München; Zürich 1991, S. 151-165
- Stikker, Allerd: Tao, Teilhard und das westliche Denken. Östliche Weisheit und die ganzheitliche Weltanschauung des Teilhard de Chardin als Leitlinien des Wertewandels. Bern [u.a.] 1988
- Strauss, Alfred A. u. Lehtinen, Laura E.: Psychopathology and Education of the Brain Injured Child. New York 1947
- Struck, Peter: Zuschlagen, Zerstören, Selbstzerstörungen. Wege aus der Spirale der Gewalt. Darmstadt 1995
- Strümpell, Ludwig: Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig 1890
- Stutzer, P.: Außenseitermethoden in der Allgemeinpraxis: Arten, Ausmaß, Anwendungsbereiche, Erfolge und Kostenerstattung. Freiburg i.Br. 1978
- Tages-Anzeiger: Eine Beruhigungsspielle, die Novartis nervös macht. Vom 15.9.2000
- Teilhard de Chardin, Pierre: Der Mensch im Kosmos. München 1959

- Tenbrink, Dieter: Neurose und regulative Strukturen des Selbst. In: Z. f. Individualpsychologie, 21. Jg., 1996, S. 117-130
- Tenbrink, Dieter: Betrachtungen zum Spannungsfeld zwischen individualpsychologischer Identität und psychoanalytischem Selbstverständnis in der Individualpsychologie. In: Z. f. Individualpsychologie. 10. Jg., 1998, S. 95-115
- Theunissen, Georg: Basale Anthropologie und ästhetische Erziehung: eine ethische Orientierungshilfe für ein gemeinsames Leben und Lernen mit behinderten Menschen. Bad Heilbrunn 1997
- Thomae, Hans: Das Individuum und seine Welt. Göttingen 1996
- Tischner, Wolfgang: Die Erziehung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. Grundlinien einer dialogischen Heilpädagogik, dargestellt am Beispiel der Heimerziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 44, H. 1, 1993, S. 2-15
- Titze, Michael: Streben. In: Reinhard Brunner u. Michael Titze (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. 2.Aufl., München; Basel 1995, S. 483-485
- Trauzettel, Rolf: Individuum und Heteronomie, Historische Aspekte des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft in China. In: Saeculum 28, 3, 1977 S, 340-364
- Tuan, Yü-ts'ai: Tuan-shih Shuo-wen-chieh-tzu Shu. Taipei 1961
- Tworuschka, Monika u. Tworuschka Udo: Religion der Welt, Grundlagen, Entwicklung und Bedeutung in der Gegenwart. München 1992
- Ular, Alexander: Die Bahn und der rechten Weg des Lao-Tse. Leipzig 1920
- Ullrich, Gerhard: Ichhaftigkeit. In: Reinhard Brunner u. Michael Titz (Hrsg.): Wörterbuch der Individualpsychologie. München; Basel 1995, S. 239-240
- Ulrich, Hans u. Probst, Gilbert J.B.: Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln. Ein Brevier für Führungskräfte. Bern; Stuttgart 1990
- Unger, Ulrich: Grundbegriffe der altchinesischen Philosophie. Darmstadt 2000
- Vaihinger, Hans: Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktion der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus. Berlin 1911
- Vaihinger, Hans: The Philosophy of »As If«. A System of the Theoretical, Practical and Religious Fictions of Mankind. New York 1925
- Varela, Francisco J.: Ethisches Können. Frankfurt a.M.; New York 1994
- Verden-Zöllner, Gerda: Mutter-Kind-Spiel, die biologische Fundierung des Selbstbewusstseins und des sozialen Bewusstseins. In: Humberto R. Maturana u. Gerda Verden-Zöllner: Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg 1993, S. 88-150
- Vernooij, Monika A.: Hampelliese – Zappelhans. Problemkinder mit Hyperkinetischem Syndrom. Bern; Stuttgart 1992
- Virchow, Rudolf: Die Cellularpathologie in ihrer Begründung auf physiologische und pathologische Gewebelehre. Berlin 1858
- Virchow, Rudolf: Atome und Individuen (1859). In: Ders.: Vier Reden über Leben und Kranksein. Berlin 1862, S. 25-75
- Virchow, Rudolf: Gesammelte Abhandlungen aus dem Gebiete der öffentlichen Medicin und der Seuchenlehre. Bd. 1, Hirschwald; Berlin 1879
- Vogel, Frieda: Individualpsychologie und Werttheorie. Gießen 1931
- Völker, Ulrich: Humanistische Psychologie. In: Rorand Asanger u. Gerd Wenninger (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie. Weinheim; Basel 1983, S. 194-203
- Voß, Reinhard: Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1992
- Voß, Reinhard u. Wirtz, Roswitha: Keine Pillen für den Zappelphilipp. Reinbeck bei Hamburg 2000
- Wagenschein, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Bd. 1 und Bd. 2, Stuttgart 1970
- Wagenschein, Martin: Verstehen lehren: Genetisch-sokratisch-exemplarisch. Weinheim 1992
- Waldenfels, Bernhard: Der Stachel des Fremden. Frankfurt a.M. 1990
- Waldenfels, Bernhard: Herausforderung durch das Fremde. Japanisch-deutsches Kolloquium zur Bedeutung der Geisteswissenschaften. 1996 <http://www.kcl.or.jp/humboldt/fest.htm>
- Walter, Katya: Chaosforschung, I Ging und genetischer Code. Das Tao des Chaos. München 1992

- Walther, Birgit: Nahrungsphosphat und Verhaltensstörung im Kindesalter. Ergebnisse einer kontrollierten Diätstudie. In: Hans-Christoph Steinhausen: Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind. Stuttgart; Berlin; Köln 1982, S. 111-143
- Waltjen, Tobias et al.: Forschungsbericht – Ganzheitsmedizin: Dokumentation, Information und Kommunikation.
<http://www.magnet.at/Wissensarchiv/BM/Einfuehrung.html>
- Wancura, Ingrid: Zum ganzheitlichen Denken in der traditionell-chinesischen Medizin. In: Christian Thomas (Hrsg.): Auf der Suche nach dem ganzheitlichen Augenblick. Der Aspekt Ganzheit in den Wissenschaften. Zürich 1992, S. 83-85
- Washington, LeAnna: Psychopharmaka sind der falsche Weg. Internationale Wochenzeitung „Neue Solidarität“. Nr. 34, 23.08.2000
- Watson, James u. Crick, Francis: A structure for deoxyribose nucleic Acid. In: Nature 171, 1953, S. 737-738
- Watzlawick, Paul: Münchhausens Zopf oder Psychotherapie und Wirklichkeit. Bern [u.a.] 1988
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet H. u. Jackson. Don D.: Menschliche Kommunikation. Bern 1969
- Watzlawick, Paul, Weakland, John H. u. Fisch, Richard: Lösungen: Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern 1974
- Weggel, Oskar: China, zwischen Marx und Konfuzius. 2. Aufl., München 1987
- Wehkamp, Sigrid: Aspekte der Ganzheitsmedizin beim jungen Virchow. Würzburg 1977
- Wei, Yuqing: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei Rousseau und Konfuzius, eine vergleichende Untersuchung zu zwei klassischen Erziehungsparadigmen. Münster; New York 1993
- Wengler, Bernd: Das Menschenbild bei Alfred Adler, Wilhelm Griesinger und Rudolf Virchow. Frankfurt; New York 1989
- Weninger, Gerd (Hrsg.): Lexikon der Psychologie 4. Heidelberg [u.a.] 2001
- Werning, Rolf: Kooperative Lernbegleitung – Ein Konzept zur integrativen Förderung von SchülerInnen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten im gemeinsamen Unterricht. In: Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. 2.Aufl. Weinheim 2000, S. 93-106
- Werning, Rolf u. Reiser, Helmut: Störungsbegriff und Klassifikation von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen aus konstruktivistischer Sicht. In: Ulrich Schröder, et al. (Hrsg.): Lernbeeinträchtigung und Verhaltensauffälligkeit. Stuttgart; Berlin; Köln 2002, S. 53-64
- Wexberg, Erwin: Individualpsychologie. Stuttgart 1969
- Wexberg, Erwin: Moralität und psychische Gesundheit. Frankfurt a.M. 1998
- Whitehead, Alfred North: Wie entsteht Religion? Frankfurt a.M. 1990
- Wicks-Nelson, R. u. Israel, A.: Behavior disorders of Childhood. New Jersey 1984
- Widmer, Max: Alternative Heilmethoden, und was man davon halten soll.
http://chiropraktik.ch/Deutsch/Thema_des_Monates/TdM_Nov98.html
- Wie, Yuqing: Das Lehrer-Schüler-Verhältnis bei Rousseau und Konfuzius. Eine vergleichende Untersuchung zu zwei klassischen Erziehungsparadigmen. Münster; New York 1993
- Wiegand, Ronald: Alfred Adler und danach. München 1990
- Wiener, Norbert: Kybernetik: Regelung und Nachrichtenübertragung in Lebewesen und Maschine. Reinbek 1971
- Wilhelm, Richard (Hrsg.): Kung-Tse. Stuttgart 1925
- Wilhelm, Richard (Hrsg.): Kungfutse (Konfuzius), Gespräche (Lun-yü). Jena 1945
- Wilhelm, Richard: Zur Einführung für Li Gi. In: Li Gi, das Buch der Riten, Sitten und Gebräuche, aus dem Chin. übers. u. hrsg. von Richard Wilhelm. Düsseldorf; Köln 1981a
- Wilhelm, Richard (Hrsg.): I Ging, Das Buch der Wandlungen. Düsseldorf; Köln 1981b
- Wilhelm, Richard (Hrsg.): Laotse, Tao te king. Köln 1982
- Wilhelm, Richard: Kungfutse. Gespräche (Lun-Yü). Köln 1982
- Wilhelm, Hellmut: Sinn des I Ging. Düsseldorf; Köln 1995
- Wittmann, Johannes: Ganzheitliches Rechnen. Dortmund 1950
- Woodger, Joseph H.: Biological principles. London, New York (1929)1967
- Wortmann, Martin: Bundessozialgericht: Außenseitermedizin bei der Richterwoche. In: Deutsches Ärzteblatt 94, Heft 3, 1997, S. A95-A96
- Wundt, Wilhelm: Grundriss der Psychologie. Leipzig 1905

- Wyrwa, Holger: Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Bönen 1995, S. 15-45
- Xia, Yanzhang; Tang, Manxian u. Liu, Fangyuan : Übersetzung der Vier Bücher ins moderne Chinesische. Nanchang 1986.
- Xiao Jing (Hiau Ging): Das Buch der Ehrfurch, aus dem Chin. erl. u. übers. v. Richard Wilhelm. Peking 1940
- Yu, An Jin: Kleinkindererziehung in der koreanischen traditionellen Gesellschaft. Seoul 1992
- Yüan-Kuang: I Ging. Das Buch der chinesischen Weissagung, aus dem Französischen übers. von Fritz Werle. Bindlach 1993
- Zametkin, Alan J. et al.: Cerebral glucose metabolism in adults with hyperactivity of childhood onset. In: The New England Journal of Medicine 323 (20), 1990, S. 1361-1366,
- Zentall, Sydney S. u. Goetze, Herbert: Kinder mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen (ADHD) – Neuere experimentelle Befunde und Anwendungen für den Unterricht. In: Sonderpädagogik. 2. 1994, S. 82-91
- Zimbardo, Philip G. u. Gerrig, Richard J.: Psychologie. Berlin 1999
- Zimmer, Renate: Hyperaktive Kinder: bewegungsfreudig oder verhaltensauffällig? In: Grundschule, 3, 1988, S. 13-16